

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



DOCÊNCIA E PEDAGOGIA DOUTORAL:

SABERES E COMPETÊNCIAS PARA A ORIENTAÇÃO DE DOUTORANDOS

Carolina Micaela Costeira e Pereira

Orientador: Prof^ª. Doutora Maria Ângela Perpétua Rodrigues

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Educação na especialidade de Formação de Professores

2021

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



DOCÊNCIA E PEDAGOGIA DOUTORAL:

SABERES E COMPETÊNCIAS PARA A ORIENTAÇÃO DE DOUTORANDOS

Carolina Micaela Costeira e Pereira

Orientador: Prof^ª. Doutora Maria Ângela Perpétua Rodrigues

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Educação na especialidade de Formação de Professores

Presidente: Doutora Ana Paula Viana Caetano, Professora Associada e membro do Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;

Vogais:

- Doutora Maria Assunção Flores Fernandes, Professora Associada com Agregação do Instituto de Educação da Universidade do Minho;
- Doutora Patrícia Maria Freire de Andrade de Carvalho Rosado Pinto, Professora Auxiliar Convidada da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Nova de Lisboa;
- Doutora Maria Ângela Perpétua Rodrigues, Professora Auxiliar Aposentada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, orientadora;
- Doutor António Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa, Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;
- Doutora Mariana Gaio Alves, Professora Auxiliar com Agregação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

2021

AGRADECIMENTOS

A produção de uma tese de doutoramento, muitas vezes caracterizada como um processo solitário e individual, foi para mim um processo que sem o contributo de inúmeras pessoas teria sido impossível. Pelo contributo de todos um Muito Obrigada!

À Professora Doutora Ângela Rodrigues, minha Professora, Orientadora e Mentora de sempre, pelo empenho, rigor, companheirismo e, acima de tudo, pela amizade.

À minha Família, por todo o apoio e motivação ao longo deste processo.

Ao Diogo, pelo precioso apoio na análise estatística realizada.

À Tatiana, pelo suporte e motivação na abordagem à escrita científica.

À Elisabete pelo contínuo suporte, amizade e visão crítica que muito contribuíram para este trabalho.

Aos meus Professores, colegas e amigos, pela confiança e motivação que sempre demonstraram.

RESUMO

A presente investigação partiu do nosso olhar sobre os professores do ensino superior e sua preparação profissional e também se sustentou num foco particular, cada vez mais repetido nos discursos institucionais, políticos e da academia, sobre a pertinência da formação pedagógica dos seus docentes, em época de grandes transformações sociais e no mundo universitário, centrando a nossa atenção na especificidade dos que orientam estudantes durante o processo de elaboração de tese.

Sendo uma temática muito recente na agenda da investigação sobre o Ensino Superior e, consequentemente, sobre a docência e a preparação profissional para a docência, socorremo-nos dos quadros teóricos que a investigação já desenvolveu no campo da formação profissional dos outros professores do sistema educativo para sustentar o estudo. No mesmo sentido, fizemos um percurso pela Universidade, pensada como contexto onde o docente exerce funções e pesquisámos o domínio da investigação sobre o Doutorado e a Pedagogia Doutoral.

O nosso objetivo veio a situar-se na análise e compreensão das concepções dos docentes universitários sobre o exercício da atividade, mais particularmente sobre concepções sobre as missões da universidade, a perceção da sua identidade profissional e sobre os saberes e competências detidos ou requeridos, para poder caracterizar a situação de orientação.

Inscrevemos a investigação no paradigma interpretativo, incidindo na perspetiva dos sujeitos, e desenvolvemo-la em duas fases, integrando técnicas diversas de recolha e de análise de dados numa metodologia de estudo de caso de tipo instrumental. Numa fase inicial procedemos à revisão de literatura, em ordem a estabelecer o enquadramento teórico e contextual, e à realização de entrevistas semi diretivas a docentes universitários com experiência de orientação, no sentido de nos apropriarmos de linguagens e preocupações em ordem à construção de um questionário, o que constituiu o início da segunda fase da investigação.

O questionário foi aplicado à totalidade dos docentes de uma universidade pública, identificados, pelo contacto público de email, nos sites institucionais de cada uma das escolas em que aquela se organiza. Obtivemos um retorno de 1073 respostas (cerca de 38%), das quais 791 foram consideradas válidas para o nosso critério nesta fase – ter experiência na orientação de estudantes em processo de doutoramento.

Os resultados obtidos permitiram reunir um conjunto de evidências que apontam para i) uma perspetiva discursiva global sobre o seu papel na universidade e no doutoramento, direcionada para a investigação, produção de conhecimento e inovação e não para o que compreendem como atividades de ensino, sendo esta perspetiva influenciada pelas variáveis género, instituição de pertença e área em que se fez doutoramento; ii) uma perspetiva sobre a pertinência relativa da Pedagogia, valorizada quando referenciada ao ensino, presente nos primeiros ciclos do ensino superior, mas não quando especificamente referenciada à orientação.

Reunimos ainda algumas evidências que possibilitam i) encontrar tipologias de caracterização das concepções dos orientadores sobre as finalidades do doutoramento, às atividades a realizar pelo orientador e sobre saberes e competências necessárias para exercer a atividade de orientação, ii) estabelecer um diagnóstico de necessidades, a partir dos interesses em frequentar formação na área pedagógica dos professores participantes.

Por fim, os dados permitiram evidenciar algumas pistas suscetíveis de constituírem suporte para i) reflexão e eventual reconceptualização das funções dos docentes no que se refere à orientação de estudantes, à luz de mudanças, dos conceitos que deram visibilidade ao Doutorado, o institucionalizaram e o tornaram objeto de escrutínio; ii) fundamentar a urgência de revisão precisa dos conceitos utilizados nos estudos sujeitos a esta temática.

Palavras Chave:

Docência Universitária, Pedagogia Doutoral, Orientadores/Supervisores Doutorais, Concepções de Docentes Universitários, Formação Pedagógica dos Docentes do Ensino Superior, Profissão Docente

ABSTRACT

This research project emerged from our perspective of higher education teachers and their professional preparation. It was also supported by a focus on the relevance of the pedagogical training of higher education teachers, which is increasingly repeated in institutional, political, and academic discourses, along with major transformations, both socially and in the university world, addressing our attention on the specificity of those who supervise students during the thesis elaboration process.

As this is a very recent topic on the research agenda on Higher Education and, consequently, on teaching and professional preparation for teaching, to support the study we resort to theoretical frameworks developed in the field of professional training of other teachers in the educational system. In the same vein, we travelled through the University, looking at it as a context where teachers exercise their functions and we searched the field of research on Ph.D. and Doctoral Pedagogy.

Our aim is to analyse and understand university teachers' conceptions on the exercise of their teaching activity, particularly conceptions about the university's mission, the perception of their professional identity, and the knowledge and skills held or required, in order to characterize the orientation/supervision situation.

We inscribe this research in the interpretive paradigm, focusing on the perspective of the subjects, and developed it in two phases that integrated different techniques of data collection and analysis, within an instrumental case study methodology. In an initial phase, we proceeded to do a literature review, to establish a theoretical and conceptual framework and to conduct semi-directive interviews with university professors with experience of orientation, intended to collect the language and concerns to sustain the building of a questionnaire, which constituted the beginning of the second phase of the project.

The questionnaire was applied to all teachers at a public university, identified by their public email contact, placed on the institutional websites of each of the schools that compose that university. We obtained 1073 responses (about 38%), of which 791 were considered valid according to our criteria at this stage - having experience in guiding students in the Ph.D. process.

The results allowed to gather a set of evidence that point to i) a global discursive perspective on their role in the university and in the Ph.D., directed towards research, innovation and knowledge production, and not to what they understand as teaching activities (this perspective is influenced by the variables gender, institution of belonging and area in which their Ph.D. was obtained); ii) a perspective on the relative relevance of Pedagogy, valued when referenced to teaching, but not when specifically referenced to orientation/supervision.

We also gather some evidence that allows i) to find typologies for characterizing the supervisors' conceptions about the Ph.D. purposes, the activities to be carried out by the supervisor, and about the knowledge and skills needed to the orientation/supervision activity ii) to establish a needs' diagnosis, considering the participants' interests in attending training in a given pedagogical area.

Finally, the data point towards some ideas that could i) support reflection and possible reconceptualization of the professors' functions with regard to student orientation/supervision, in light of the changes that gave visibility to the Ph.D., institutionalized it, and made it object of

Keywords

University Teaching, Doctoral Pedagogy, Doctoral Supervisors / Supervisors, Concepts of University Teachers, Pedagogical Training of Higher Education Teachers, Teaching Profession

Índice

AGRADECIMENTOS	1
RESUMO.....	3
Palavras Chave:	3
ABSTRACT.....	4
Keywords	4
Índice.....	5
Índice de Figuras	8
Índice de Quadros	8
Índice de Tabelas	8
Índice de Gráficos	9
INTRODUÇÃO	11
A formação como guia da nossa inquietação e reflexão	11
A pedagogia do ensino superior como fundamento heurístico para a pedagogia doutoral	17
Emergência dos nossos objetivos	25
Estrutura da tese e rumo investigativo.....	28
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONTEXTUAL DO ESTUDO.....	31
CAPÍTULO 1 – A Universidade, lugar da prática profissional docente, enquanto contexto em mudança	33
Enquadramento	33
1- Primórdios da universidade na Europa – das origens aos tempos modernos.....	36
2 – A criação da universidade moderna.....	41
3 – A universidade na nossa contemporaneidade – continuidade e rutura.....	49
3.1 – A expansão, democratização e massificação do ensino superior universitário.....	52
3.2 – A afirmação da sociedade do conhecimento.....	62
3.3 – A construção europeia – Processo de Bolonha.....	72
Síntese.....	80
CAPÍTULO 2 – A profissão docente na Universidade – debates atuais sobre a docência.....	83
Enquadramento	83
1 - O cenário universitário atual e seu impacto na docência.....	89
2 - A docência universitária enquanto profissão	94
2.1 - O que é ser professor universitário, hoje? de que profissão se trata?.....	94
2.2 - Que profissão? Que profissionalidade?	99

2.3 - Que identidade profissional é a do professor universitário?.....	128
2.4 - Que saberes e competências profissionais para ensinar na universidade?	137
Que formação para este professor? A pertinência da pedagogia	144
Síntese	148
CAPÍTULO 3 – O doutoramento enquanto contexto de atividade profissional do professor universitário	151
Enquadramento	151
1. A emergência da formação doutoral	156
2. Formação doutoral- um campo de estudos novo.....	167
2.1. O lugar da supervisão e do supervisor na formação doutoral.....	174
2.2. A profissionalização da supervisão: que conhecimentos e competências	188
Síntese	193
PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO	195
CAPÍTULO 4 – Problemática e metodologia do estudo	197
Enquadramento	197
1 – Problemática, questões e objeto da investigação	198
2 – Escolha do caso e acesso ao campo.....	202
3 – Trabalho empírico – o questionário.....	206
3.1 – Opções metodológicas gerais sobre questionário.....	206
3.2 – Procedimentos éticos e metodológicos	210
CAPÍTULO 5 – Apresentação e Análise de resultados	235
Enquadramento	235
A. Quem são os respondentes – caracterização.....	235
A.1. Variáveis sociodemográficas	236
A.2. Variáveis relativas à identidade percebida e às missões da universidade	250
A.3. Síntese da caracterização dos respondentes.....	262
B. Conceções sobre a orientação.....	266
B.1. Análise por variável.....	267
B1.1. Finalidade do doutoramento.....	267
B.1.2. Pressupostos para aceitar orientar alunos a realizar projetos de doutoramento.....	275
B.1.3. Atividades do orientador	280
B.1.5. Requisitos: saberes e competências necessários para a prática da orientação	296
B.2. Preditores	302
B.2.1. Finalidades do doutoramento	302

B.2.2. Pressupostos para aceitar orientar alunos a realizar projetos de doutoramento.....	304
B.2.3. Atividades do orientador	308
B.2.4. Desafios enfrentados pelos orientadores.....	312
B.2.5. Requisitos: saberes e competências necessários para a pratica da orientação	316
B.3. Síntese relativa às concepções sobre a orientação	320
C- Conhecimentos/competências na área pedagógica.....	328
C.1 Relevância dos conhecimentos/competências de índole pedagógica para a função de orientação.....	328
C.2. Interesse em frequentar formação na área pedagógica	339
C.3. Análise da correlação entre a relevância do conhecimento/competência e o interesse em frequentar formação específica.....	342
C.4 Síntese relativa à especificidade dos conhecimentos e competências na área pedagógica	346
SÍNTESE CONCLUSIVA	351
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	369
Legislação.....	397
Anexo 1 - Questionário	399

Índice de Figuras

Figura 1 - Áreas de função do professor universitário	84
Figura 2 - Características dos saberes profissionais docentes.	142
Figura 3 - Referencial de qualidade da supervisão da investigação doutoral: Um contributo integrado	193
Figura 4 - Tipologias identificando características que definem a situação de orientação	363

Índice de Quadros

Quadro 1 - Evolução do número de alunos inscritos no ensino superior	55
Quadro 2 - Número de artigos publicados pela editora Taylor & Francis entre 1950 e 2020 pesquisados com a expressão <i>doctoral supervision</i> e “ <i>doctoral supervision</i> ”	175
Quadro 3 - Cruzamento entre as abordagens de Akerlind e Lee	187
Quadro 4 - Objetivos específicos dos blocos da entrevista	211
Quadro 5 - Síntese das Categorias e unidades de informação da análise de conteúdo	213
Quadro 6 - Matriz do Questionário	215
Quadro 7 - Estrutura Final do Questionário - Caracterização sociodemográfica	218
Quadro 8 - Estrutura Final do Questionário - Caracterização socioprofissional	219
Quadro 9 - Estrutura Final do Questionário - Identidade profissional	220
Quadro 10 - Estrutura Final do Questionário - Conceções de universidade	221
Quadro 11 - Estrutura Final do Questionário - Conceções Sobre a Situação de Orientação	222
Quadro 12 - Estrutura Final do Questionário - Necessidades de formação	226
Quadro 13 - Identificação do universo de respondentes e constituição da lista de emails...	231

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Caracterização sociodemográfica dos respondentes (N = 791)	237
Tabela 2 - Distribuição dos respondentes por escola e por década de nascimento – estatísticas descritivas	239
Tabela 3 - Distribuição dos orientadores por escola e por categoria profissional	241
Tabela 4 - Experiência dos orientadores como docentes e como orientadores por escola (em média, mínimos e máximos)	242
Tabela 5 - Distribuição dos docentes por área da sua tese de doutoramento	246
Tabela 6 - Frequência de formação pedagógica para o ensino por escola	248
Tabela 7 - Frequência de formação pedagógica para a orientação por escola	249
Tabela 8 - Identidade expressa - Distribuição das respostas pelos itens	251
Tabela 9 - Identidade expressa - distribuição das respostas de acordo com a tipologia de Taylor	251
Tabela 10 - Identidade expressa - Distribuição das respostas por género, década de nascimento e área de realização do doutoramento	252
Tabela 11 - Identidade expressa - Distribuição das respostas por escola	253
Tabela 12 - Identidade expressa – Peso relativo da distribuição das respostas por escola	255
Tabela 13 - Identidade – Distribuição por área de doutoramento	255
Tabela 14 - Missões da universidade - Distribuição das respostas relativas à importância atribuída	257
Tabela 15 - Missões da universidade - Distribuição das respostas por item-e género, década de nascimento, símbolo identitário e área de realização do doutoramento	259
Tabela 16 - Missões da Universidade – distribuição (%) das respostas por item e por escola	160
Tabela 17 - Finalidade do doutoramento - Distribuição das respostas relativas ao grau de concordância	267
Tabela 18 - A finalidade do doutoramento é... - distribuição das respostas relativas ao grau de concordância com valores agregados	268
Tabela 19 - Finalidades do doutoramento -Variância explicada	271
Tabela 20 - Finalidades do doutoramento -Estatísticas descritivas e correlações	271
Tabela 21 - Pressupostos para orientar estudantes de doutoramento	275
Tabela 22 - Pressupostos para aceitar orientar um estudante em doutoramento – Distribuição das respostas por item e género, década de nascimento, símbolo identitário e área de realização do doutoramento	277

Tabela 23 - Pressupostos para aceitar orientar um estudante em doutoramento – Distribuição das respostas por escola	278
Tabela 24 - Atividades do orientador – Distribuição das respostas segundo o grau de concordância	281
Tabela 25 - Atividades do orientador – Distribuição das respostas segundo o grau de concordância com valores agregados (1+2) e (4+5)	284
Tabela 26 - Atividades do orientador - Variância explicada	286
Tabela 27 - Atividades do orientador- Estatísticas descritivas e correlações	287
Tabela 28 - Na função de orientação enfrente como desafios...- Distribuição das respostas	291
Tabela 29 - Desafios enfrentados pelo orientador - Distribuição das respostas com valores agregados (1+2) e (4+5)	293
Tabela 30 - Desafios enfrentados pelo orientador - Variância explicada	294
Tabela 31 - Desafios enfrentados pelo orientador - Estatísticas descritivas e correlações	294
Tabela 32 - O exercício da função de orientação requer ...- Distribuição das respostas segundo o grau de concordância	297
Tabela 33 - O exercício da função de orientação requer... – Distribuição das respostas segundo o grau de concordância com valores agregados (1+2) e (4+5)	297
Tabela 34 - Requisitos para o exercício da função de orientação -Variância explicada	298
Tabela 35 - Requisitos para o exercício da função de orientação- Estatísticas descritivas e correlações	299
Tabela 36 - Preditores das finalidades do doutoramento – regressão linear hierárquica	304
Tabela 37 - Regressão logística stepwise - é importante que o projeto se integre na linha de investigação ou de desenvolvimento dos interesses de investigação do orientador	306
Tabela 38 - Regressão logística stepwise - é importante que o projeto se insira na área de especialidade do orientador	307
Tabela 39 - Preditores das atividades do orientador – regressão linear hierárquica	311
Tabela 40 - Preditores dos desafios do orientador – regressão linear hierárquica	315
Tabela 41 - Preditores dos requisitos para a função de orientador – regressão linear hierárquica	319
Tabela 42 - Relevância dos conhecimentos/competências de índole pedagógica para a função de orientação – Distribuição das respostas por grau de concordância	329
Tabela 43- Relevância dos conhecimentos/competências de índole pedagógica para a função de orientação distribuição das respostas com valores agregados (1+2) e (4+5)	331
Tabela 44 - Relevância dos conhecimentos/competências de índole pedagógica para a função de orientação - Variância explicada	335
Tabela 45 - Relevância dos conhecimentos/competências de índole pedagógica para a função de orientação - Estatísticas descritivas e correlações	336
Tabela 46 - Interesse em frequentar formação na área pedagógica – Distribuição das respostas por grau de concordância	340
Tabela 47 - Relevância dos conhecimentos/ competências e interesse em frequentar formação na área pedagógica - Correlações	343
Tabela 48 - Relevância dos conhecimentos/ competências e interesse em frequentar formação na área pedagógica - comparação dos valores acumulados (1+2) e (4+5)	345

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Percentagem de docentes que respondem por escola	238
Gráfico 2. Distribuição dos orientadores por categoria profissional	240
Gráfico 3. Distribuição dos orientadores por categoria profissional e por género	242
Gráfico 4. Distribuição dos docentes segundo a idade com que finalizaram os seus doutoramentos por década de nascimento	245
Gráfico 5. Frequência de formação pedagógica para o ensino	247
Gráfico 6. Frequência de formação pedagógica para a orientação	249
Gráfico 7. Finalidades do doutoramento - Distribuição das respostas por género	273
Gráfico 8. Finalidades do doutoramento - Distribuição das respostas por década de nascimento	273
Gráfico 9. Finalidades do doutoramento - Distribuição das respostas pelas categorias de identidade expressa	273
Gráfico 10. Finalidades do doutoramento - Distribuição das respostas por escola	274
Gráfico 11. Finalidades do doutoramento - Distribuição das respostas por áreas de realização do doutoramento	274

Gráfico 12. Atividades do orientador - Distribuição das respostas por gênero	288
Gráfico 13. Atividades do orientador - Distribuição das respostas por década de nascimento	289
Gráfico 14. Atividades do orientador - Distribuição das respostas pelas categorias da identidade expressa	289
Gráfico 15. Atividades do orientador - Distribuição das respostas por escola	290
Gráfico 16. Atividades do orientador - Distribuição das respostas por áreas de realização do doutoramento	290
Gráfico 17. Desafios enfrentados pelo orientador Distribuição das respostas por gênero	294
Gráfico 18. Desafios enfrentados pelo orientador - Distribuição das respostas por década de nascimento	294
Gráfico 19. Desafios enfrentados pelo orientador – Distribuição das respostas pelas categorias da identidade expressa	295
Gráfico 20. Desafios enfrentados pelo orientador - Distribuição das respostas por escola	295
Gráfico 21. Desafios enfrentados pelo orientador - Distribuição das respostas por áreas de realização do doutoramento	295
Gráfico 22. Requisitos para o exercício da função de orientação – Distribuição das respostas por gênero	300
Gráfico 23. Requisitos para o exercício da função de orientação - Distribuição das respostas por década de nascimento	300
Gráfico 24. Requisitos para o exercício da função de orientação - Distribuição das respostas pelas categorias da identidade expressa	300
Gráfico 25. Requisitos para o exercício da função de orientação - Distribuição das respostas por escola	301
Gráfico 26. Requisitos para o exercício da função de orientação Distribuição das respostas por áreas de realização do doutoramento	301
Gráfico 27. Relevância dos conhecimentos e competências de índole pedagógica para a função de orientação - Distribuição das respostas por gênero	337
Gráfico 28. Relevância dos conhecimentos e competências de índole pedagógica para a função de orientação - Distribuição das respostas por década de nascimento	337
Gráfico 29. Relevância dos conhecimentos e competências de índole pedagógica para a função de orientação - Distribuição das respostas pelas categorias da identidade expressa	338
Gráfico 30. Relevância dos conhecimentos e competências de índole pedagógica para a função de orientação - Distribuição das respostas por escola	338
Gráfico 31. Relevância dos conhecimentos e competências de índole pedagógica para a função de orientação - Distribuição das respostas por áreas de realização do doutoramento	338
Gráfico 32. Interesse em frequentar formação na área pedagógica - Comparação entre valores acumulados (1+2) (4+5)	341

INTRODUÇÃO

A formação como guia da nossa inquietação e reflexão

Explicitar as motivações que levam a iniciar e a desenvolver um processo de investigação é um importante apoio para revelar o seu sentido global, bem como para clarificar o caminho que se percorreu para o levar a cabo.

As inquietações de âmbito conceptual próprias da temática que elegemos para o presente estudo foram companheiras de outras de natureza pessoal e profissional. Por um lado, reconhecemos alguma influência familiar, o que também terá tido efeito na opção que fizemos por obter formação superior na área das Ciências da Educação, escolhendo a especialização em Formação de Professores.

Um dos aspetos que mais nos marcou, quer durante a licenciatura quer durante o curso de mestrado, foi a tomada de consciência da utilidade que a investigação em Educação, em particular no âmbito do ensino e da ação profissional dos seus agentes mais significativos – os professores – pode ter nos contextos imediatos de intervenção educativa/formativa. A questão colocava-se no confronto entre o que íamos aprendendo no plano substantivo da formação de professores e da investigação sobre essa formação, bem como o que nos era possibilitado observar e aplicar nas experiências de campo e o que percebíamos (com alguma ingenuidade e no meio de juízos muitas vezes radicais) que constituía o acervo de conhecimento profissional dos professores (naturalmente, o deduzido da nossa observação).

Dito de uma forma mais simples, perguntávamo-nos como se pode ser professor de Biologia ou de Matemática, ou de qualquer outra matéria, e “desconhecer” com rigor o que a investigação em Educação disponibilizou nos últimos decénios sobre a aprendizagem, o ensino, o desenvolvimento curricular, a avaliação, a comunicação, a sociologia da escola, a relação pedagógica e...? Como se pode ser professor sem valorizar as políticas educativas, que contextualizam mais a sua ação educativa do que a própria ciência que ensina? Como se pode ser professor sem valorizar o contributo da investigação sobre as políticas educativas? Como se pode ser professor sem valorizar formas de observação e de análise das situações educativas?

Sem pretender aprofundar a análise dos currículos de formação inicial, e sobretudo a formação profissional dos formadores de professores quer nas instituições de formação inicial quer os envolvidos na formação contínua organizada nos centros de formação (Centros de Associação de Escolas e Centros de Associação de Professores), perguntávamo-nos como podemos formar profissionais para o ensino em instituições cuja história e natureza descrê da formação de professores enquanto campo de estudos com legitimidade universitária, muitas e muitas vezes renegando a investigação que sobre essa formação se faz no próprio contexto universitário (sabemos quanto de subjetivo se inscreve nas nossas palavras, mas não podemos prescindir do nosso olhar sobre o real)?

A nossa perplexidade foi crescendo à medida que consciencializávamos que a visão corrente sobre a formação de professores em geral, mesmo já com a sua universitarização em curso há muitos anos, era (é) a de que bastava o conhecimento do conteúdo, a apreensão de algumas técnicas e uma pincelada larga sobre os saberes de algumas ciências da educação, para bem atuar em sala de aula.

Já exercendo a docência no ensino superior fomos nos confrontando com a nossa prática e o pensamento que sobre ela fazíamos, a partir de um conhecimento que íamos adquirindo e desenvolvendo, que lhe era anterior e exterior, que nos questionava e era, simultaneamente, questionado por terceiros (colegas, alunos...), pondo muitas vezes em causa a nossa convicção acerca da pertinência, necessidade e utilidade do conhecimento em Ciências da Educação e em Pedagogia, para um professor universitário.

Estas interrogações foram-se cruzando com outras de índole mais conceptual. Paralelamente ao conhecimento que tínhamos adquirido sobre os professores do ensino não superior, fomos notando que a preparação profissional dos docentes/professores universitários, tanto aquela que se adquire antes do assumir de uma função docente bem como a que vai sendo desenvolvida ao longo da vida, não parecia aceitar aquela pertinência, utilidade e muito menos a sua necessidade. Ao invés, à revelia do entendimento de que uma formação profissional só o é se for suportada pelo conhecimento rigoroso obtido por via de processos investigativos, e também à margem da exigência que devia nortear o caso dos professores universitários, que exercem no mais alto grau de qualificação que o sistema educativo comporta, sinalizámos que a preparação

(a formação) para exercer a docência universitária se orienta no sentido de sobrevalorizar (*absolutizar*) o domínio científico do conhecimento numa área de conteúdo de ensino.

Os critérios legais para aceder à atividade de professor na universidade reportam-se a uma formação universitária longa (nível de doutoramento) numa área de conhecimento específica. No que diz respeito ao domínio pedagógico, aquele que sustenta a profissão docente, não se lhe faz referência, muito menos com o mesmo grau de exigência, menosprezando-o e projetando a banalização do mito de que *quem sabe, sabe ensinar*. Tal como acontece com as questões identitárias, parece prevalecer a dimensão *conhecimento científico do que se ensina* e que decorre da investigação, amputando a profissão da sua dimensão docente. Esta dimensão, verdadeiramente a que distingue, por exemplo, a profissão de um economista da profissão de um professor de Economia ou a de um físico da de um professor de Física, é tradicionalmente concebida como *decorrente natural* da posse do conhecimento num dado ramo do saber.

A função docente (a de ensino), pese embora a retórica sobre o quanto é valiosa, tem sido deixada muito a uma certa aprendizagem informal e à experiência de vida, assente em vagas crenças sobre a vocação para ensinar e sobre a suficiência do saber *o que ensinar* em detrimento do *porquê, para quê, a quem, onde* e do *como ensinar*. Não negamos aquilo que nos parece óbvio: quem mais e melhor sabe está mais e melhor preparado para ensinar o que sabe. Mas no caso que nos ocupa situamo-nos no plano do exercício de uma profissão – a do professor – e num patamar altamente exigente – o ensino superior, onde o senso comum necessariamente terá de dar lugar a fundamentos muito mais profundos e rigorosos alicerçados numa formação profissional baseada no conhecimento científico disponível.

Na retórica que hoje atravessa todos os sistemas educativos, na Europa e fora dela, a Formação de Professores, quando referida, é normalmente associada à preparação profissional dos professores para os ensinos básico e secundário. Jovem campo de estudos, o da Formação de Professores, tem negligenciado a docência no ensino pós-secundário, designadamente no ensino universitário, nível em que a formação pedagógica parece ser considerada frequente e sistemicamente como desnecessária ou mesmo inútil.

O professor universitário, mais facilmente associado ao papel de investigador e construtor de saber, do que ao papel de formador, de professor, de responsável pela formação/oportunidade de formação de outros (embora retoricamente seja

sobreavaliado), situa-se num cenário que parece de difícil acesso e, por isso, mais opaco à observação e análise do exterior. Aqui, a máxima é mesmo perpetuada – *quem sabe, sabe ensinar*. Ousamos dizer que em nenhum momento histórico a afirmação foi verdadeira. Mas hoje, perante a complexidade das atribuições feitas ao exercício profissional do professor no ensino superior, face às profundas transformações do seu contexto de trabalho e no estágio do nosso conhecimento em Educação, não podemos deixar de afirmar a urgência de ultrapassar essa banalidade.

Implicando-se mutuamente, *o saber* e *o ensino do saber* constituem objetos diferenciados com pressupostos ontológicos e epistemológicos distintos. O *saber* remete para o conhecimento que se tem sobre um determinado campo (tema, assunto, disciplina, realidade...). Já o *saber ensinar* remete para um domínio cuja especificidade não se esgota no saber que se pode ter sobre o que ensinar. O saber ensinar envolve não apenas *o conhecimento do que ensinar*, mas também *o conhecimento sobre o ensino* e ainda a *atividade de ensinar*, cuja proficiência não decorre unicamente do que constitui o conteúdo de ensino ou o saber, seja ele qual for.

O que pode parecer um mero trocadilho de palavras pretende desocultar o quanto a formação pedagógica do professor universitário tem sido devedora do modelo artesanal de formação.

Este modelo apoia-se na perspetiva do professor como artesão e descreve-o como um indivíduo que age segundo a sua criatividade e intuição, acentuando os modos de fazer, os esquemas de ação e as rotinas eficazes adquiridas com a experiência no terreno, definindo-se também pela ausência de projeto coerentemente traçado *a priori*, dado que o artesão explora sobretudo o acidental e as possibilidades presentes, tendo em conta a sua memória individual e coletiva. Os seus saberes práticos, aprendidos observando e imitando os seus pares mais experientes, permitem-lhe prescindir de instruções detalhadas e dão-lhe uma larga margem de autonomia. Remetemos para as palavras de Lerbet (1987: 129), na medida em que elas podem sintetizar o sentido que damos ao afirmar que, no que respeita à formação pedagógica do professor universitário, o modelo dominante é o do artesanato:

Tradicionalmente, o artífice é formado pela experiência singular adquirida através de uma variedade de situações assumidas. Por ocasião de cada uma delas, o mestre, aquele que sabe, fornece o testemunho da sua experiência. Ensina a cada aprendiz os segredos da sua arte que vão constituir o saber fazer de cada um e cuja memorização é tão original que não admite

registo escrito. A competência operatória é socialmente reconhecida quando o artesão a objectiva ao público e [...] consegue resolver, pela sua habilidade confirmada, os problemas complexos que lhe surgem no seu ofício. Considerado mestre na arte de dominar a matéria, este homem pode, agora, ajudar – ou antes, prevenir contra as ciladas – o noviço que, mais tarde, irá solicitar o apoio da sua experiência.

Da mesma forma, e sobre a mesma questão do modelo artesanal de formação, recorremos a uma citação de Rodrigues (2006: 72):

A formação, menos formal e mais experiencial, com uma lógica onde prevalecem os mecanismos de acomodação mais do que de assimilação, é altamente personalizada, estabelecendo-se sobre o primado da pessoa do ator e dos seus papéis subjetivos bem como da experiência e do saber fazer. Quanto à formação contínua ela é perspectivada como um natural desenvolvimento das aquisições iniciais e das que a experiência permite ao longo da vida, num quadro de autonomia e responsabilidade dependente do agora reconhecido ‘mestre’ de ofício.

As críticas a este modelo de formação que vigorou (vigora ainda?) na formação de professores dos níveis de ensino pós secundário fazem ressaltar os mecanismos conservadores que desenvolve, a ausência de um registo escrito (verbalização dos procedimentos e justificações) das práticas executadas, subtraindo-as a uma reflexão teorizante e transmissível por via verbal. Julgamos poder aplicá-las ao modelo dominante de formação pedagógica dos professores do ensino superior com uma intenção compreensiva, ainda que hipotética.

Há hoje uma profusão de autores que apontam para uma revisão/reformulação de uma visão tradicional sobre o ensino (o que é ensinar) que tendencialmente fazia (faz?) a fusão de *quem sabe* e o *saber* que este supostamente tem, com *o saber ensinar*. Em si mesmo, *o saber ensinar* implica a) **saber** *o quê, para quê, porquê, onde e como* (excede o conteúdo de ensino); b) uma **ação** educativa/formativa capacitada para garantir c) uma **aprendizagem** por parte de quem é ensinado (sem o que entendemos que não há ensino).

Do ponto de vista epistemológico, o saber compromete uma relação do objeto do saber (no caso, o conteúdo do ensino) com o sujeito que sabe (no caso, supostamente, o professor). O sujeito que sabe e o objeto que constitui o conteúdo do que ele sabe formam uma única entidade, dado que só pela interação subjetiva se pode aceder ao saber, mera

atividade humana, não certificável como verdade última, sempre problemática e mutável. Diferentemente, o saber ensinar implica conhecimento e ação, e enquanto atividade pode ser objetivamente observada, analisada e avaliada, exteriorizando-se para lá do sujeito que sabe, abrangendo outros sujeitos que supostamente devem aprender com ela, abrangendo outros conhecimentos e competências para lá do conhecimento numa dada área científica, e sujeita a valores. Como salienta Jean-Marie Barbier,

As culturas de ensino apresentam a especificidade de conceber a acção educativa como uma actividade de disponibilização de saberes pelos sujeitos ‘ensinantes’, que é ao mesmo tempo uma actividade de ‘apropriação’ pelos sujeitos ensinados. (2010: 353)

Ou seja, *saber ensinar* requer de quem ensina mais do que o conhecimento de uma dada área de conteúdo. Requer conhecimento subjacente à *prática de ensino* e competências para essa prática de ensino.

Sabemos da existência de uma base de conhecimento para o ensino, evidenciada pelos estudos de Lee Shulman e seus colaboradores no programa de pesquisa desenvolvido na década de 1980 na Universidade de Stanford designado “Knowledge Growth in a Profession: Development of Knowledge in Teaching”, que situam esse conhecimento para lá do conhecimento do conteúdo de ensino, conhecimento que é acessível a qualquer pessoa mas, que em si mesmo, não faz dessa pessoa um professor. A profissão do professor está para além da acumulação de conhecimento sobre uma dada área. Embora seja central o que se ensina (não se pode ser pedagogo e ser ignorante como lembra Mialaret, cito de memória), não é menos central saber a quem, onde, para quê e como se ensina. Isto é, ao conhecimento do conteúdo acresce *necessariamente e, numa interação permanente*, o conhecimento pedagógico do conteúdo, o conhecimento dos alunos e das suas características, o conhecimento dos contextos educacionais e o conhecimento das finalidades, objetivos e valores da educação, bem como sua base histórica e filosófica (Shulman, 1986a; 1986b; 1987; 2004; 2005^a; 2005b).

Da mesma forma cumpre-nos afirmar que, para a formação pedagógica dos professores, consideramos como muito relevantes os saberes produzidos no quadro das Ciências da Educação. Mas não podemos deixar de relevar os saberes oriundos de outros modos de conhecimento como “les savoirs pratiques produits par la réflexion ou l’action

pédagogique” (Altet, 2012: 26) dos docentes, salientando que a formação pedagógica não pode restringir-se aos saberes cientificamente produzidos pelas Ciências da Educação. É imperativo que se mergulhe na ação, na situação educativa, e esta tem de ser refletida, sem o que não se passará de *verborreia pedagógica* ou de *cientismo deslumbrado*. Concordamos com Marguerite Altet quando escreve:

Si les savoirs que produisent sont de nature différente, les deux modes de connaissance (Sciences de l'Éducation et Pédagogie) sont nécessaires et se complètent. Dans le monde des sciences humaines, la pédagogie reste la prudence réflexive qui évite la tentative d'aller vers 'la' science de l'éducation comme pensée unique.” (2012: 26)

A pedagogia do ensino superior como fundamento heurístico para a pedagogia doutoral

Regressando ao nosso percurso, importa-nos agora introduzir uma outra linha de reflexão. Confrontadas que hoje somos com a abundância retórica da expressão *pedagogia do ensino superior*, que tem uma forte presença em textos da megapolítica das grandes organizações internacionais e, ao mesmo tempo, é empregada com sentidos muitos diversos, obscuros e contraditórios, interrogámos o nosso conhecimento e a literatura de referência sobre o significado ou significados que ela encerra. O que aqui se nos afigurou como paradoxal e ganhou centralidade neste trabalho académico foi a fragilidade conceptual manifesta no uso do vocábulo pedagogia.

O termo pedagogia na expressão em causa é pouco esclarecedor, diríamos mesmo muito ambíguo. As representações que suscita são muitas e são infindas as variáveis que cercam aquele termo. Abrange tanto o professor como os alunos e implica também os contextos espaço temporais em que estes se situam. Ora se fixa em recomendações e em regras inflexíveis como apela à maior liberdade e autonomia dos atores do cenário educativo. Debruça-se sobre os comportamentos bem como sobre as ideias que lhes subjazem, sejam os atores delas conscientes ou estas lhes estejam ocultas.

Foi neste contexto que incidimos a nossa atenção de forma mais determinada sobre o que vem sendo designado como *pedagogia do ensino superior*. E a primeira questão a que fomos sensíveis foi a falta de rigor com que aquela designação era usada, as mais das vezes como sinónimo de métodos e técnicas de ensino ou apenas de apoio à aprendizagem dos estudantes.

Afinal, o que entendemos ou podemos entender por *pedagogia do ensino superior*?

A que é que podemos chamar pedagogia do ensino superior?

Que razões explicam a insistência crescente na *transformação pedagógica* do ensino superior?

Simplificando a nossa questão, o que queríamos compreender era, de forma mais precisa, a que é que no espaço do ensino superior nos estamos a referir quando usamos o vocábulo pedagogia. Avisadas pelo aceso debate que na comunidade académica especializada em Educação, e também fora dela, tem sido travado desde o século XIX (pelo menos) em torno dos conceitos de Pedagogia e de Ciências da Educação, e respetivas relações, não queríamos entrar nele. Procurávamos, antes de qualquer outra resposta, compreender que problema suscitava hoje tanto interesse pela pedagogia, por parte de políticos à escala planetária e por parte de académicos de tão diferentes áreas científicas, da sociologia à economia e a tantas mais.

A procura de resposta levou-nos a uma revisão de autores, sobretudo francófonos, que constituíram a base fundamental da nossa formação académica. Sem esgotar importantes contributos, destacamos pela relevância das suas contribuições para o debate sobre as relações entre as Ciências da Educação e a Pedagogia Gaston Mialaret, Albano Estrela, Maria Teresa Estrela, Marguerite Altet, Marc Bru, Philippe Meirieu, Jean Houssaye, Guy Avanzini, Jacky Beillerot e Michel Fabre. A análise crítica que fizeram aponta para um entendimento consensual sobre as Ciências da Educação “como um conjunto de abordagens científicas de um real ‘pedagógico’” (Estrela, 1992: 13), de um conjunto de saberes cientificamente elaborados que incidem sobre problemáticas diversas com relevância para compreendermos o campo da Educação. Nas palavras de Marguerite Altet (2012: 26):

Les sciences de l'éducation sont devenues des sciences humaines légitimes: elles ont inventé un point de vue pluriel, interdisciplinaire; elles travaillent sur des zones frontières spécifiques; elles construisent des savoirs, des concepts propres reconstruits ou des théories réinventées, un corpus de connaissances validées, reconnues; elles ont permis d'analyser des processus éducatifs et de les rendre intelligibles autrement comme les pratiques pédagogiques; elles travaillent sur les rapports entre savoirs savants et pratiques.

Já relativamente à Pedagogia, se traço comum com as Ciências da Educação lhe encontramos, trata-se de procurarem afirmar-se no mesmo campo de estudo científico – a Educação. Mas a sua especificidade, marcadamente praxeológica, busca fundamento no conhecimento científico e, por isso, se afasta das recomendações bem-intencionadas dos pedagogos tradicionais, orientando-se sempre para um desígnio que assume como finalidade a melhoria da ação educativa. O fenómeno educativo é o seu objeto, na complexidade e dinamismo que as situações educativas proporcionam. Por isso, afasta-se também do conhecimento “frio”, incorporando dimensões de natureza reflexiva, ética e filosófica. Aplicada no território próprio da universidade, que quer então referenciar? Que benefício advirá do combate pela sua introdução neste nível de ensino e no nosso particular tempo?

Neste quadro, percebendo a juventude das Ciências da Educação e a permanência de contradições insanáveis nas diferentes concepções académicas sobre o que é a Pedagogia, seguimos Claude Bertrand (2014:7) e adotámos a sua explicitação do que entendemos por pedagogia do ensino superior:

Malgré tout, nous préférons conserver l'appellation 'pédagogie de l'enseignement supérieur' pour désigner un champ qui recouvre l'architecture pédagogique c'est-à-dire les programmes et les cursus, les dispositifs de formation et les organisations pédagogiques y compris dans leurs aspects disciplinaires et didactiques, mais aussi l'activité et les pratiques des acteurs (enseignants, équipes pédagogiques, étudiants), les effets de ces pratiques sur les étudiants, ainsi que les dispositifs de soutien aux différents acteurs.

Ora, a pedagogia no ensino superior tem-se desenvolvido em torno de três eixos fundamentais: um direccionado para as temáticas de organização e gestão das questões da prática educativa, crendo que esta abordagem tem um papel a assumir na procura de um melhor desempenho das instituições; um outro eixo tem-se ocupado globalmente dos estudantes, fazendo emergir bloqueios à satisfação destes e da sociedade no seu conjunto com o seu desempenho escolar; um terceiro, com menor visibilidade, ocupa-se da formação dos docentes. Ainda muito recente e trabalhado de forma insipiente, neste eixo há um tácito assumir do princípio que os docentes têm lacunas e dificuldades diversas para enfrentar as transformações que os sistemas educativos têm imposto à universidade e espera que a Pedagogia, a maior parte das vezes reduzida a uma abordagem dos métodos

de ensino, possa facilitar mudanças, acomodações, sucessos. Instrumentaliza-se a pedagogia deixando em segundo plano o desenvolvimento de estudos mais profundos sobre a formação dos docentes.

Assim, a formação pedagógica dos professores universitários tem sido apontada cada vez mais como necessária e pertinente no discurso sobre Educação por parte de diferentes atores sociais, das organizações internacionais às universidades, aos investigadores, aos professores... Porém, como explicitado anteriormente e como se nos tivéssemos movido para um outro plano (ou para outro planeta), na preparação profissional do professor universitário a dimensão pedagógica ou está ausente ou cinge-se a sugestões de uso de algumas técnicas de ensino, apresentadas como inovadoras, mas cuja coerência parece estar apenas na procura desenfreada de soluções para as críticas reiteradamente feitas ao ensino superior.

Estão identificadas as questões fundamentais a considerar na definição de uma política para a formação docente; há muito conhecimento científico produzido sobre as práticas de formação estudadas em muitos quadrantes do mundo. Porém, as críticas à ausência de formação pedagógica, a sua informalidade, o seu fraco impacto nas práticas de ensino e, conseqüentemente, no plano das aprendizagens dos estudantes mantém-se em decênios sucessivos. Mais ainda, e curiosamente, verificamos que a preparação profissional dos professores dos níveis de ensino não superior vem sendo progressivamente universitarizada no que respeita à aquisição e ao desenvolvimento de saberes e de competências de natureza pedagógica, cujo ensino é atribuído à docência dos professores universitários. Mau grado essa incumbência, a universidade tem-se mantido refratária a assumir a preparação profissional pedagógica dos seus próprios docentes (insistimos, incumbidos de garantir a formação pedagógica dos professores do ensino não superior).

Contrariamente ao que poderia ser a expectativa, pouca importância é dada à formação pedagógica dos professores universitários (De Ketele, 2003). Ou dito de forma mais rigorosa: face à abundante retórica que valoriza a formação pedagógica do professor universitário, a universidade enfrenta uma variedade de dificuldades para a tornar sistemática e institucionalmente regulamentada, assim como enfrenta a falta de compromisso dos próprios docentes, mais preocupados com a formação para a investigação.

Encontramos relatos de **muitas** iniciativas de formação, por parte de instituições de ensino superior, de associações e grupos de professores, que sejam alvo de projetos de investigação e de intervenção de académicos, nomeadamente na realidade portuguesa (Xavier e Leite, 2019). Mas a formação pedagógica mantém-se num registo informal e voluntário, dirigida ao professor individual, sem coerência formativa, sem uma política universitária congruente e predominantemente focada nas metodologias de ensino e na avaliação de estudantes (Knight, Tait e Yorke, 2006; De Ketele, 2003; Mas e Olmos, 2016; De la Cruz Tomé, 2003). Razões variadas explicam a falta de consistência formal (De Ketele, 2003) destas iniciativas. Mas o que queremos reter agora é a diferença que encontramos quando cotejamos a formação pedagógica do professor universitário com a formação profissional dos professores do ensino não superior.

No que respeita ao exercício docente destes últimos, podemos constatar que, sobretudo a partir de meados do século XX, proliferaram os estudos focados na observação, análise e avaliação desse exercício tanto na perspetiva das práticas como na do questionamento das conceções subjacentes a essas práticas. Podemos mesmo sinalizar a emergência de um campo de estudos focado no professor, na sua profissão e na sua formação, com uma extensa, inumerável, mas cientificamente qualificada bibliografia, observável nos “quatro cantos do mundo”. Mas constatamos que o mesmo não se verifica no ensino universitário.

Embora as profundas mudanças a que aludimos anteriormente e que aprofundaremos adiante tenham pressionado as instituições de ensino superior e os próprios professores a equacionarem a *preparação profissional pedagógica* para a docência, o inventário das respostas (Feixas e Zellweger, 2020) que vêm sendo dadas mostra que elas são fragmentadas, parcelares, pontuais, muito motivadas pela necessidade de alterar os resultados académicos dos estudantes, evidenciando uma grande fragilidade face ao carácter sistémico das suas causas mais fortes e dando uma escassa atenção à *formação dos professores para a docência*.

Sobre o ensino enquanto atividade específica do professor pouco ou nada se promete. Sobre a formação pedagógica dos professores não se ultrapassa a explicitação de intenções e princípios, remetendo o motor da mudança para iniciativas, quase sempre apenas técnicas, focadas na aprendizagem, no estudante e na organização institucional, como assinalámos antes.

A formação de professores na sua dimensão pedagógica não é redutível à aquisição de técnicas e estas nunca serão universais e intemporais. Não têm uma validade infinita, e não são à prova nem do professor que as usa nem do contexto onde as põe em prática. O que encontramos abundantemente nos estudos e nas suas recomendações são manifestações de uma conceção de professor cuja profissão é uma invariante (mitológica, fantasiada, simbólica), como invariante são também o seu saber, as suas competências e o seu poder/autonomia/ responsabilidade para os pôr em prática. Isso nos confirma a subjacente crença (atestada por inúmeros autores de referência) de que basta arrolar, nos gabinetes dos atores políticos ou nas recomendações dos estudos académicos, medidas para que a formação (ela própria fantasiada) seja transferida do domínio dos objetivos para o domínio da prática docente, quiçá também para a aprendizagem dos alunos.

Considerando nós o inegável valor da experiência, bem como de toda a aprendizagem informal que os profissionais fazem ao longo do seu trajeto de vida, perguntamos se são suficientes para garantir a qualidade do ensino nesta nossa contemporaneidade.

E uma dúvida mais metódica nos assalta: será razoável admitir que, num plano tão exigente como o do ensino universitário, os seus principais agentes sejam percebidos como artesãos e amadores do ensino? Será razoável aceitar que acrescentem a uma qualificação académica exigente, que lhes certifica o saber numa área do conhecimento, apenas uma arte e uma criatividade artesanal e que isso os capacita para desenvolverem a multiplicação desse saber?

De forma mais direta: podemos aceitar que formalmente os professores que ensinam na universidade ignorem as aquisições científicas em Educação? Ou ainda, que os professores sejam amadores numa época tão ciosa das profissões? Não constitui o *ensino* uma área disciplinar com direito próprio (Martin e Russell, 2009; Berry, 2009; Trigwell, Martin e Benjamin, 2000; Hess, 2009; Grossman, Hammerness e McDonald, 2009; Loughran, 2009)?

Estas interrogações foram algumas das que nos impeliram a querer saber mais e melhor, não nos confinando ao empirismo do senso comum. Num campo tão lato tornou-se para nós particularmente pertinente começar por questionar as perspetivas sobre a formação dos professores universitários para a docência. A complexidade desta temática, a variedade de enfoques teóricos com que é abordada e a experiência pessoal no nosso

percurso doutoral acabaram por ser responsáveis pela eleição mais específica de um campo de estudos emergente – a *formação doutoral* – no qual, mais uma vez, demos conta da ausência do *professor enquanto prático do ensino* face ao predominante olhar focado no estudante e a partir do estudante ou na organização e gestão da aprendizagem e da certificação.

Na intersecção das inquietações pessoais, profissionais e de conhecimento que antes referimos, não pudemos ficar indiferentes a outras variáveis que promoveram e alimentaram a nossa reflexão. De modo certamente simplista, isolámos três dessas variáveis, ainda que com consciência da sua inter-relação:

- a evolução social, científica e tecnológica do mundo atual que criou condições para que a universidade alargasse a sua atuação a amplos e novos públicos, se democratizasse e massificasse, gerando desafios no plano dos resultados e do equilíbrio entre os custos sociais e o sucesso escolar e social;

- o avanço das ideologias neoliberais e o seu impacto sobre os sistemas educativos, nomeadamente pelo peso que se tem dado à educação como base da economia de mercado e incidindo sobre a necessidade de uma maior qualificação dos trabalhadores, gerando novos desafios no plano das finalidades e objetivos do ensino universitário;

- as mudanças sugeridas pelos movimentos europeus de renovação pedagógica ligados ao Processo de Bolonha e à construção do Espaço Europeu de Ensino Superior que advogam a centralidade da aprendizagem e do aluno, bem como a vigilância sobre a qualidade do ensino, gerando uma ameaça ao tradicional papel do professor universitário sustentado na detenção de um saber (geralmente disciplinar) inquestionável.

Estas variáveis configuram problemas que o nosso tempo traz à universidade, ao ensino universitário, à profissão docente... Neste percurso fomos-nos consciencializando dos desafios e da sua intrincada complexidade, ao mesmo tempo que desenvolvíamos uma forte motivação investigativa: o que está a acontecer? Porquê? Que conhecimento temos para resolver estes problemas, ultrapassar estes desafios? Que conhecimento nos faz falta? Como obtê-lo?

Faltava-nos ainda uma última etapa. Na abrangência de dúvidas tão prementes, mas tão latas, acabámos por nos comprometer com o campo singular do que se vem designando por **Pedagogia Doutoral**, incidindo de forma mais fina sobre a docência

universitária no 3.º ciclo do ensino superior e, no interior desta, na docência exercida na orientação do estudante no processo de elaboração da sua tese de doutoramento.

Interrogámo-nos sobre a relação do professor com esta função específica. Esta relação, mais do que a relação de ensino estabelecida nas tradicionais disciplinas ou unidades curriculares, implica interação direta, pelo que nos pareceu legítimo interrogar se isso constitui ou não uma área com competências específicas e que formação formal, institucional e sistemática tem/precisa de ter o docente para corresponder às exigências que sobre essa função a universidade desenha e controla.

Apertando o nosso ângulo de interesse, estreitámos também as nossas interrogações. No caso da atividade do professor incidir sobre a “*orientação*” do estudante no processo de elaboração da sua tese de doutoramento, que especificidades têm os seus saberes e competências? O que é ser orientador? O que distingue um bom orientador? Como se aprende a ser orientador? Que formação formal, institucional e sistemática (própria de um profissional) deve ser implementada/obtida/prosseguida?

À falta de estudos no âmbito das Ciências da Educação sobre o professor universitário e a sua formação podemos, talvez, tirar partido das aquisições feitas em trabalhos sobre os professores dos níveis de ensino não superior, ajustando-as às características próprias do ensino superior. Valorizando o ensino enquanto atividade principal da universidade e, dentro dela, do professor universitário, procurámos incidir o nosso olhar sobre questões básicas que a tornem tão visível quanto a (sobre)valorizada atividade de investigação.

Como poderemos descrever o conhecimento profissional do professor universitário (o detido e o desejado)? Que saberes e competências são detidos em comum por qualquer professor universitário? Como se adquirem e desenvolvem esses saberes e essas competências? Que especificidades são as da docência no contexto universitário? Que modelos de formação podem/devem ser implementados face às exigências que recaem hoje sobre o ensino universitário?

Estas foram algumas das questões que nos mostraram o longo caminho a percorrer e que, na nossa perspetiva, assente na hipótese de replicação do caminho feito com a investigação sobre professores do ensino não superior, tem de ser iniciado pela observação, descrição (desocultação) e análise do que faz e do que pensa o professor em relação com o que a sociedade democrática em que vivemos requer.

Encontrámos na literatura que consultámos apontamentos sobre o que poderíamos designar didática da orientação/pedagogia da orientação e que pretendem iniciar a conceptualização desta temática. O emergente campo de estudos sobre a pedagogia no ensino superior não nos responde ainda de forma substantiva nem quanto à formação pedagógica do professor do ensino superior e muito menos quanto à especificidade da formação para o exercício da docência, e, particularmente, da função de orientação de teses de doutoramento, tanto mais necessária quanto estão em curso reformas na formação doutoral que alteram de modo muito significativo as suas finalidades e as modalidades da sua avaliação, à revelia do que sempre foi, e ainda é, uma missão do ensino universitário – o desenvolvimento do conhecimento pelo criterioso estudo.

O presente trabalho insere-se, assim, na área das Ciências da Educação, mais propriamente no domínio da Formação de Professores, no campo de estudos sobre o ensino superior focado de forma muito particular sobre a pedagogia universitária e, no seu interior, sobre a educação doutoral. Incide mais propriamente sobre a formação profissional do professor que na universidade desempenha a função de orientador junto de estudantes do 3.º ciclo do ensino superior durante o processo de conceção e elaboração da tese de doutoramento.

Emergência dos nossos objetivos

Esta primeira abordagem à construção da problemática do presente trabalho evidencia a sua dimensão e complexidade, bem como os desafios que contém.

Começámos, por isso, a estreitar a abordagem questionando num plano geral e amplo:

Como se estão a formar (como se formam a si próprios e como são formados pelas instituições) os professores do ensino superior para desempenhar as funções de orientação? Que perspetivas teóricas presidem à conceção e organização da formação? Prevê-se uma formação inicial, anterior ao exercício? Prevêem-se modalidades de promoção de desenvolvimento profissional? Que dimensões são contempladas nessa formação? E que modalidades são praticadas e defendidas? No que respeita a formação pedagógica, que saberes e que competências são previstas? Qual o peso dos conteúdos científicos em Educação nessa formação?

No plano dos saberes e das competências de natureza pedagógica dos docentes associados aos vários ciclos de ensino superior, perguntamos: *são sempre as mesmas? Ou há especificidades?*

De um ponto de vista incidente na orientação, perguntámos:

Quem são os orientadores de projetos de doutoramento? O que fazem enquanto orientadores? Reconhecem esta função? São capazes de a descrever e caracterizar? Individualizam-na e valorizam-na? É, na sua conceção, distinta da atividade de ensino propriamente dita? Há diferenças? É reconhecida enquanto uma função docente? Que saberes e que competências consideram necessários para a desempenhar corretamente?

Como são selecionados? Que importância é dada aos saberes e competências de natureza pedagógica nessa seleção? Como se preparam (ou são preparados) profissionalmente para a função? Como descrevem a sua preparação para desempenhar estas funções? Que responsabilidades atribuem a si e à instituição nessa formação? Que mecanismos conhecem de promoção da formação de orientadores?

Temos consciência da amplitude das nossas interrogações. Temos igualmente consciência que estamos a entrar numa problemática que tem sido equacionada de forma fragmentada e escassamente desenhada a partir da formação profissional pedagógica do professor universitário, carecendo assim de um enquadramento alargado. Sabemos que estamos longe de ter abrangido esse enquadramento, mas também recusamos reduzir a pedagogia do ensino superior, e mais ainda a pedagogia doutoral, a recomendações técnicas de carácter metodológico, mediante as quais se pretende muito frequentemente ultrapassar lacunas e desejos de melhoria dos professores. A preparação profissional pedagógica dos professores é inseparável do contexto institucional da Universidade, das suas missões, das suas formas de organização e das suas políticas, como o é das atividades e funções que são esperadas do desempenho docente, quer desenhadas a partir do curriculum científico, tecnológico, cultural que a universidade oferece quer a partir dos desejos, interesses e expectativas do grupo profissional dos professores organizados em associações, sindicatos e similares.

Face à dimensão e complexidade da área circunscrita bem como à fragilidade do conhecimento que dela temos, considerámos que se nos impunha ainda um último afunilamento do estudo - fazer uma **primeira abordagem pelo levantamento das conceções dos professores sobre o processo de orientação**, tomando portanto uma opção

enquadrada no paradigma interpretativo/fenomenológico que defende que é na compreensão contextualizada das situações, e nas significações atribuídas pelos participantes nas mesmas, que se poderá criar um esquema de análise que permita aprofundar o conhecimento existente sobre objetos de estudo humanos, cuja natureza não permite um acesso direto nem uma manipulação laboratorial. Aceitamos como válidas as palavras de Fenstermacher (1997: 123):

(...) one of the truly valuable contributions of narrative inquiry in education is the revelation of the intentions and beliefs of teachers. Through narrative, we begin to understand the actor's reasons for action, and are thereby encouraged to make sense of these actions through the eyes of the actor. This understanding constitutes an enormous contribution to learning about and getting better at teaching.

Neste quadro, ponderadas também as possibilidades logísticas de que dispúnhamos, definimos de forma mais fina o nosso objeto de estudo concentrando-nos no fio condutor que traduzimos em duas questões:

- ✓ Como percebem os orientadores o exercício da atividade docente na situação de orientação de estudantes em processo de elaboração da tese de doutoramento (estudantes do 3.º ciclo)?
- ✓ Que elementos permitem caracterizar a docência na função de orientação?

As questões que fomos formulando conduziram-nos à explicitação dos seguintes objetivos:

- Identificar, descrever e tipificar conceções dos orientadores sobre as finalidades da função de orientação;
- Caracterizar a função de orientação relativamente:
 - às atividades próprias da função;
 - aos saberes e competências percebidos como requisitos para o desempenho eficaz da função;
- Identificar fatores atualmente reconhecidos como desafiantes ao exercício da função de orientação;
- Identificar e problematizar eventuais interesses e lacunas de formação no âmbito do exercício da função de orientação;

- Construir uma matriz de saberes e competências pedagógicos relevantes para o exercício da função, em ordem a sustentar decisões sobre a formação profissional adequada para o desempenho eficaz da função.

Em síntese, a problemática que enquadra este trabalho configura as questões teóricas sobre a natureza da situação de orientação e ensino, nomeadamente no que se refere à forma como os professores se preparam para exercer esta função e tem por objeto as suas conceções.

Estrutura da tese e rumo investigativo

Para cumprir este propósito apresentamos no Capítulo 1, a universidade como contexto profissional, um contexto em mudança que enquadra o professor universitário, refletindo particularmente sobre as mudanças mais recentes e respetivo impacto na profissão docente. Considerámos, no entanto, que a compreensão da atualidade implicava explicitar o desenrolar de uma evolução longa e rica, mas cujas raízes e frutos se misturam no presente.

Seguidamente, no Capítulo 2, a nossa atenção recai sobre o ser professor no ensino superior hoje, bem como sobre a formação requerida para o exercício da profissão. Fizemos uma aproximação às funções específicas do professor e ao seu enquadramento bem como abordámos questões sobre a identidade, a profissionalidade do professor e a formação profissional no âmbito pedagógico.

O terceiro Capítulo apresenta a temática do doutoramento associada à situação de orientação. Nele discorremos sobre a emergência da orientação, a sua importância e a sua conceptualização. Focamo-nos concretamente na função de orientação no ensino superior, e aprofundámos os estudos sobre o papel do supervisor, os estilos e modelos de supervisão.

Consistindo os três primeiros capítulos no enquadramento conceptual ao trabalho dito de investigação, e considerando estarem asseguradas as bases para uma boa compreensão do tema da orientação em contexto de doutoramento assegurada por professores do ensino superior, a primeira parte fica assim concluída.

O Capítulo 4 explana a metodologia escolhida para enfrentar as questões de partida. Assim, depois de realizar um enquadramento, explicamos os dois instrumentos de recolha

de dados selecionados para cumprir os objetivos iniciais: a entrevista e o questionário. Depois de apresentarmos o processo de construção e de aplicação do questionário, fazemos referência às técnicas de análise usadas, nomeadamente as de teor estatístico.

No Capítulo 5 debruçamo-nos sobre a observação e análise dos resultados obtidos a partir da aplicação dos instrumentos metodológicos. Apresentamos os resultados, bem como as informações mais significativas que se extraíram dos mesmos. Realizamos ainda a discussão dos resultados, procurando evidenciar as principais ideias sustentando-nos nas linhas de pensamento mais fortes obtidas na primeira parte, com base na revisão de literatura.

Finalmente, na Síntese Conclusiva procurámos fazer uma descrição do percurso da investigação, desde a construção da problemática. Colocámos em evidência os principais resultados, e refletimos sobre os sucessos e as dificuldades da investigação. Propomos ainda algumas linhas de rumo para futuras investigações.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONTEXTUAL DO ESTUDO

CAPÍTULO 1 – A UNIVERSIDADE, LUGAR DA PRÁTICA PROFISSIONAL DOCENTE, ENQUANTO CONTEXTO EM MUDANÇA

Enquadramento

Porque o professor universitário se define também pelo exercício profissional no contexto da universidade (Halse e Malfroy, 2010), impõe-se, na condução do nosso estudo, apresentar uma breve contextualização da trajetória histórica dessa instituição genuinamente europeia, como a defende Christophe Charle (2013:21):

Ce qui fait l'originalité du type d'établissement d'enseignement appelé université en Europe occidentale à partir du XIIe siècle c'est son extension continue dans l'espace européen puis mondial, son interaction croissante avec de nouveaux domaines de compétence et son dynamique critique par rapport aux savoirs hérités, qui en ont fait des foyers de création intellectuelle et d'innovation sociale...

Não pretendemos fazer história. Se outra razão não houvesse bastaria dizer que a nossa formação não é de raiz histórica, carecendo nós, portanto, dos instrumentos conceptuais, epistemológicos e metodológicos apropriados. Também não entendemos que a simplificação da história, neste particular, da universidade, seja um bom caminho, lembrando as palavras de Ash (2006: 245):

Public debate on higher education reform today is dominated by a variety of competing, highly simplified views about what higher education institutions, particularly universities, are or should become. To a surprising extent, these views are based upon even more highly simplified characterizations of university history. The claims in question have been repeated so often that they have become clichés. They are accepted by most players in the game, not only by politicians or university rectors and presidents [...] but also by many specialists in higher education policy research or in social studies of higher education. Historical research has challenged all these conventional claims.

Mas somos herdeiros(as) de um passado que formatou muitos dos princípios e valores, crenças e perspetivas que norteiam a ideia de universidade que temos e que estão

presentes nos debates contemporâneos sobre esta instituição e o seu lugar na sociedade, bem como sobre a pertinência da educação universitária ou a sua finalidade e utilidade.

Do ponto de vista do nosso trabalho, e sem pretendermos analisar a complexa história da universidade, importa-nos recuperar alguns traços que sustentaram o seu aparecimento, a sua institucionalização e a sua evolução desde as suas origens ao nosso tempo, ainda que de forma breve. Consideramos dever salientar linhas dominantes que atravessaram a trajetória da universidade no tempo e simultaneamente enunciar tendências marcantes de hoje, com forte interferência na conceção do que é a universidade e, sobretudo, do que é no seu interior o trabalho/ofício/função do professor.

No desenho dessa trajetória temporal apoiámo-nos em autores de textos recentes que se têm afirmado como imprescindíveis para compreender a evolução desta instituição secular, entre os quais destacamos Charle e Verger (1994), pela abrangência temporal da sua obra.

A universidade é, depois da Igreja católica romana, a instituição mais antiga do mundo ocidental com uma história contínua (Pendi, 2000: 7). Tal facto não significa, porém, que não tenha sofrido transformações ao longo do tempo, como também não invalida que encontremos ainda nos nossos dias muitas marcas da tradição.

Queremos salientar desde já que a complexa história da universidade apresenta um traço comum desta instituição – a sua inscrição nas sociedades de que foi fazendo parte, num processo de adaptação (referido como ora de “revolução” ora de “crise”) às condições políticas, económicas e culturais, mantendo uma personalidade institucional marcada pela afirmação do seu papel de formar, em domínios culturais e profissionais de elevado nível, as elites, em cada época.

Porém, queremos igualmente destacar que, para muitos estudiosos, o processo a que hoje assistimos é mais do que de adaptação – hoje a universidade é palco de transformações tão significativas que parecem configurar mais a criação de uma outra instituição do que apenas mais uma transformação, igual a tantas outras experienciadas pela velha e tradicional universidade. Na procura de uma reafirmação na sociedade, fomos assistindo a uma regulação negociada entre diferentes poderes que se traduziu em diferentes formas de organização e diferentes representações das suas funções sociais – do desenvolvimento da cultura à formação das elites e à promoção da democracia, como refere Rothblatt (2006).

A universidade atravessa nas últimas décadas um período de reconstrução da sua identidade, por efeito de transformações profundas do contexto histórico, observáveis nos planos político, económico e ideológico, entre outros. Por um lado, assinala-se uma radical alteração de rumo: a sua ação privilegiada orienta-se, por razões da construção de sociedades democráticas, para objetivos e consequentes formas organizativas focadas em populações novas, designadas, por facilidade de expressão, como “massas”. Por outro lado, as suas missões, objetivos e práticas vêm sendo questionadas e também ajustadas às exigências do nosso tempo (porventura mais no plano discursivo e nas políticas educativas do que no plano das realidades vividas), marcado pela transição da sociedade industrial para uma sociedade, na qual a informação e o conhecimento ganharam novos papéis e se tornaram o motor fundamental do desenvolvimento, a que temos vindo a chamar sociedade do conhecimento.

The simultaneous growth of the internet, mobile telephony and digital technologies with the Third Industrial Revolution – which, at first in the developed countries, has seen much of the working population migrate to the service sector – has revolutionized the role of knowledge in our societies. (UNESCO, 2005: 18)

Faremos uma aproximação a esta evolução dividindo-a em três grandes etapas: a primeira remete-nos para o tempo medieval, quando surgiram as primeiras instituições assim denominadas – Bolonha, Paris e Oxford, nos séculos XI e XII; a segunda situa-nos nos tempos modernos, quando à função “de lugar de discussão livre e independente das questões críticas da sociedade” se juntou a função de “preparação dos quadros superiores da burocracia do Estado” e de “instrumento capital na construção e reforço do Estado-nação” (Amaral e Magalhães, 2000: 8); por fim, depois destas duas etapas que se abrem para a nossa contemporaneidade, consideraremos o período das grandes mudanças contemporâneas: primeiro o da diversificação, expansão e profissionalização do ensino superior, na titulação dada por Charle e Verger ao período entre 1860 e meados do século XX; e, posteriormente, correspondendo ao período até hoje, a absorção da universidade pela sociedade do conhecimento e pela globalização e europeização.

1- Primórdios da universidade na Europa – das origens aos tempos modernos

Parcela do que hoje designamos por ensino superior, a universidade, como criação especificamente europeia, constrói-se a partir de uma comunidade organizada de estudantes e mestres com o objetivo de assegurar um nível superior de formação (Charle e Verger, 2012).

A conjuntura de prosperidade dos séculos XII e XIII tornou a cidade num núcleo dinamizador da vida económica alterando as relações entre campo e cidade, no quadro de uma economia de mercado. Mudanças profundas ocorreram no Ocidente ao longo destes dois séculos: o desenvolvimento das cidades abalou a organização económica e política dos campos, desagregou as estruturas feudais e permitiu o renascimento de uma economia de compra e venda e de uso da moeda. Sustentada pelo dinamismo demográfico e da inovação, a cidade facilitou o estabelecimento de redes de comércio entre o norte e o sul da Europa e gerou um novo grupo social – a burguesia, ciosa de liberdade face aos poderes feudais e eclesiásticos, com capacidade para se afirmar na arte, na cultura, nas instituições de ensino: a urbanidade e luminosidade do estilo gótico substituíram a obscuridade, intimidade e ruralidade das construções românicas; a cultura, até aí fundamentalmente de base monástica, abre-se a novos interesses; multiplicam-se os centros de cultura e a produção de livros novos “ultrapassa, pela quantidade e pela qualidade, tudo o que se escreveu na Europa católica depois do desmoronamento da cultura greco-romana” (López, 1965: 186); assiste-se a uma proliferação de instituições de ensino, que sendo independentes do Estado eram, todavia, tuteladas pela Igreja: escolas episcopais e monacais destinadas à preparação dos clérigos e à formação dos monges mas que aceitavam também outro tipo de estudantes. Na generalidade o plano de estudos era constituído pelo *Trivium* (Gramática, Retórica e Dialética) e pelo *Quadrivium* (Aritmética, Geometria, Astronomia e Música), a que se juntava a rainha do saber, a Teologia.

Neste ambiente, emerge no final do século XII e início do século XIII um novo tipo de instituições de ensino – as universidades. Os historiadores recorrem geralmente ao crescimento demográfico aliado ao progresso económico, verificado ao longo daqueles dois séculos, para explicar a sua emergência. Associam também a procura, por parte de um público constituído pela burguesia nascente e pela nobreza, de um tipo de ensino mais desenvolvido e aprofundado do que o que então era ministrado (López, 1965; Duroselle,

1990) nas escolas eclesiásticas e, na segunda metade do século XII, “escolas de toda a espécie adquiriram grande desenvolvimento e a cidade substitui quase inteiramente o claustro como sede principal do ensino” (López, 1965: 188).

Reis e Papas viram nestas instituições uma forma de reforçarem a sua influência e poder e apoiaram a fundação das universidades. As primeiras a serem criadas, todas anteriores a 1200, foram as de Bolonha, celebrizada pelo estudo das Leis, e a de Paris, onde dominava o interesse pela Filosofia e pela Teologia. Entre 1200 e 1350 contavam-se, para além destas, mais cerca de três dezenas de universidades (López, 1965: 370). Em Portugal, este movimento é protagonizado pelo rei D. Dinis que, em 1290, promove a criação da universidade, depois de em 1288 uma petição ao Papa feita por altas individualidades do clero não ter tido qualquer resposta. Compreendia as Artes (*Trivium* e *Quadrivium*), o Direito Canónico, o Direito Civil e a Medicina, esteve sediada até ao século XVI ora em Lisboa ora em Coimbra, tendo sido, em 1537, transferida definitivamente para Coimbra, por ordem do rei D. João III, afirmando-se a partir daí como a única universidade portuguesa até ao início do século XX (Torgal, 2000).

Estas universidades eram uma corporação, como outras existentes na época, de pessoas com interesses comuns. Agrupando a totalidade (*universitas*) de professores e de estudantes, o seu traço distintivo era o facto de estas pessoas assumirem uma atividade orientada para o desenvolvimento intelectual, para o pensar. Salienta-se que os intelectuais que povoavam esta corporação não consideravam o ofício de pensar propriamente ligado à atividade de ensino. O pensar era um fim em si mesmo e a lógica predominante era a de, no estudo e debate entre estudantes e mestres, procurarem a verdade, o bem e a beleza, criando redes de culto do conhecimento.

Embora progressivamente tenham evoluído para instituições nacionais, no século XIII eram verdadeiramente internacionais no sentido que o termo tinha na época, frequentadas por estudantes e professores oriundos de diferentes lugares.

Se, na sua essência, as universidades medievais se ocupavam todas das artes liberais, da teologia, do direito e da medicina, na sua génese estão modelos de funcionamento diferentes. O seu governo oscilava entre o que se convencionou chamar o modelo bolonhês, predominante na Europa do sul, onde eram os estudantes que elegiam as autoridades escolares, podendo mesmo ser os respetivos reitores, e o modelo de Paris,

dominante no norte da Europa, onde inversamente eram criadas a partir de associações de professores que se uniam para organizar espaços dedicados ao saber.

Graças à proteção régia e/ou papal, a universidade possuía o monopólio de concessão de graus académicos e gozava de importantes privilégios, nomeadamente a isenção de jurisdição. Foi a Universidade de Paris que começou a conceder a licença para ensinar na universidade – *licentia docendi* –, o que leva alguns autores a salientarem que isso representa a primeira pedra para o reconhecimento da carreira académica dos professores universitários (Esteban Bara, 2016).

Entre a emergência das primeiras universidades e o ano 1500, são criadas muitas universidades um pouco por toda a Europa (segundo Esteban Bara e Martínez (2012), eram cerca de uma vintena em 1300, e em 1500, eram mais de 60), seja por vontade expressa da Igreja ou do poder político, então já com o objetivo de proporcionar um ensino ortodoxo, formar as futuras elites e contribuir para a ordem sociopolítica estabelecida, configurando formas de organização e funcionamento diversificadas (Charle e Verger, 2012). Como traços comuns, estas universidades procuravam a autonomia face ao aval papal e ao apoio das monarquias e possuíam regras específicas de funcionamento, implementando uma pedagogia que se tornou tradicional. O ensino era desenvolvido a partir da lição/palestra/oração do mestre, sustentava-se basicamente na leitura de textos e de livros escolhidos sujeitos ao debate oral entre todos, professores e estudantes, a partir de argumentos de autoridade e com o silogismo na sua base (Charle e Verger, 2012).

A universidade funcionava a partir do conceito de conciliação entre um saber enciclopédico (humanidades e letras), útil (medicina, direito e engenharias) e corporativo, no qual se encontrava uma organização clara entre as faculdades intelectuais e as profissionais.

Os séculos XV e XVI, período conhecido na história europeia como Renascimento, são palco de uma profunda reconfiguração do panorama político, social, económico, intelectual e religioso.

No que nos importa agora destacar no presente estudo, assinalamos a emergência e desenvolvimento de uma nova forma de perceber o mundo e a educação, bem como uma nova maneira de pensar o homem e a sua relação com o mundo. Um conjunto muito vasto

de grandes acontecimentos pode ser lembrado como uma macroexplicação para essa reconfiguração:

- (i) a expansão europeia que proporcionou a ampliação do mundo conhecido, alargando significativamente o conhecimento;
- (ii) a invenção da imprensa e sua rápida difusão permitiu novas formas de comunicação e promoveu o acesso à cultura de um número cada vez maior de pessoas;
- (iii) o movimento renascentista, que se traduz numa renovação intelectual, científica e artística, faz despontar uma nova mentalidade marcadamente aberta, curiosa, crítica, atenta à realidade do seu tempo e configura também o início de uma crítica aberta às universidades: contesta o diminuto papel de inovação da universidade e a insuficiência e desatualização das formações aí preconizadas (Charle e Verger, 2012). Estas críticas fundamentam a implementação de reformas, um pouco por toda a Europa, que pretendem modernizá-la e que se traduzem na integração de novas disciplinas, na regulamentação dos exames e das certificações e na tentativa de alterar a pedagogia habitual;
- (iv) a revolução religiosa conhecida como Reforma (protestante) e Contrarreforma (católica romana) é responsável pela tradução no mundo educativo dessa nova mentalidade. A primeira defendeu uma instrução universal sob o controlo de autoridades laicas, realizada na língua materna e não em latim. A segunda, constituindo uma resposta à ameaça reformista, teve no Concílio de Trento e sobretudo na Companhia de Jesus os seus mais relevantes instrumentos, e, se também impulsionou a educação popular, reforçou o poder e a capacidade de intervenção das ordens religiosas, nomeadamente a dos Jesuítas.

No que se refere à universidade, cumpre referir que ela deixa de ser uma instituição focada (apenas) no respeito e veneração de uma cultura geral para assumir, mesmo que lentamente, uma função social mais utilitarista, a formação de uma classe dirigente. A partir do século XVII consolida-se mesmo a ideia de que a universidade tem de oferecer a preparação para uma carreira profissional e não apenas o estudo mais ou menos descomprometido que os universitários vinham fazendo. Coincidente com um maior

controle do Estado, reconhece-se a importância da formação profissional especializada levando à criação de instituições de ensino superior profissional, que as “velhas” universidades não conseguiam produzir (Charle e Verger, 2012).

A criação de universidades passa a ser uma estratégia utilizada pelo poder político para apoiar a construção do estado-nação. Esta estratégia teve como consequência o aumento do controle do poder político sobre as instituições universitárias, anteriormente quase exclusivo das associações de professores ou de alunos que lhes tinham dado origem. A alteração dos poderes sobre a universidade condicionou a autonomia universitária que ficou, em muitas instituições, limitada à gestão interna (Charle e Verger, 2012). A intromissão do poder político foi sendo conseguida por via do financiamento que este garantia, quer pelo pagamento dos docentes, quer pela construção das diversas instalações e *campus* universitários.

Neste período, o número de alunos aumentou e a sua origem social diversificou-se. Para além de pequenos grupos de indivíduos que procuravam a universidade em busca de um saber, ela passa progressivamente a ser procurada também por indivíduos provenientes da classe média, como forma de aceder a posições sociais mais valorizadas e/ou de maior retorno financeiro. Esta procura é incrementada ao longo do século XVII, fundada nessa perspetiva, mas a limitação dos quadros de empregabilidade disponíveis e a criação de escolas especializadas nas necessidades dos nobres (integrando a ideia de um conjunto de saberes considerados essenciais a esta classe social e que criam a distinção entre os dois tipos de escolas e de formações), acabam por levar ainda neste século a um decréscimo da mesma.

O panorama universitário do século XVIII caracteriza-se pela coexistência de modelos com traços medievais e de modelos que valorizam o crescente carácter profissionalizante da formação superior. A produção de conhecimento e a investigação começam, tendencialmente, a acontecer fora da universidade em instituições alternativas que asseguram um ensino de nível superior: as academias, os seminários, as escolas de cirurgia, de engenharia civil ou militar (Charle e Verger, 2012).

2 – A criação da universidade moderna

Encontramos na literatura da especialidade (Neave e Van Vught, cit. por Magalhães, 2006; Anderson, 2004) a afirmação da relevância paradigmática das reformas realizadas no século XIX, marcando “o advento da universidade moderna, toda virada para a universidade como agente de reconstrução nacional, numa aliança visando satisfazer a necessidade de recrutamento de pessoal para o aparelho de Estado” (Neave e Van Vught, cit. por Magalhães, 2006: 24). Para a história da universidade e para a consequente ideia do que ela possa ser nas sociedades europeias, não deixa de ser marcante que esta instituição tenha assumido um papel crucial na emergência e afirmação do estado-nação quer por ter deslizado (definitivamente?) para o controlo do poder político, quer por se ter colocado “no topo das instituições que definem a identidade nacional” (Neave, cit. por Magalhães, 2006: 24), em completo contraciclo relativamente ao que tinha caracterizado a universidade medieval.

O final do século XVIII e início do século XIX são cenários de três revoluções que alteram profundamente a história da humanidade, já que as suas repercussões tiveram uma dimensão universal:

- a **revolução democrática**, primeiro na América do Norte, com a independência dos Estados Unidos, seguida em França com o fim do Antigo Regime e o triunfo da burguesia;
- a **revolução industrial**, iniciada em Inglaterra, abriu as portas a novas formas de produção que viabilizaram o desenvolvimento económico e demográfico, criaram concentrações industriais de grande dimensão, deram origem a aglomerações urbanas e estruturaram uma sociedade muito diferente da sociedade do Antigo Regime sustentada pela nobreza e pelo clero;
- a **revolução científica**, que encontrou novos caminhos para o conhecimento e a compreensão do mundo, propiciou avanços científicos e técnicos excepcionais, e favoreceu a emergência de uma crença sem limites no poder da razão e no progresso.

O mundo das universidades foi profundamente abalado por estes acontecimentos.

As mudanças no setor produtivo, por um lado, libertaram mão de obra disponível para alimentar o desenvolvimento de uma classe burguesa numerosa e ambiciosa, pronta para ultrapassar as elites tradicionais do clero e da nobreza, e para quem o ensino representava uma possibilidade de ascensão. Por outro lado, aumenta fortemente a procura de mão de obra cada vez mais especializada para um contexto produtivo de maior complexidade técnica e organizacional (Taylor, 1999).

A afirmação de princípios políticos fundamentais como o da liberdade e da igualdade perante a lei, substituindo o vassalo pelo cidadão, criou também um aumento da procura de um ensino de nível superior, profissionalizante ou não.

Por último, podemos referir a emergência de novas exigências sociais e económicas ao conhecimento, à investigação e à inovação e, enfim, a difusão já salientada da crença absoluta na capacidade do homem, iluminado pela razão e pelo saber.

Conjugadamente levam ao que alguns autores apelidam mesmo como “revolução das universidades” (Taylor, 1999; Delany, 2009, Fanghanel, 2012), com marcos visíveis nas reformas instituídas em França e na Alemanha. Para outros autores (Anderson, 2004; Amaral e Magalhães, 2000) não há propriamente um plano revolucionário, mas apenas um movimento de renovação, mais ou menos acentuado em diferentes espaços políticos europeus. Assim, ainda que a história das universidades no século XIX seja frequentemente apresentada como um momento de grande transformação impulsionada por dois modelos diferentes – o napoleónico e o humboldtiano –, eles não se opõem nem contradizem, unidos que estão na vinculação à construção do Estado contemporâneo. Os autores citados preferem acentuar o carácter híbrido das suas concepções, dos objetivos e das funções que outorgam à universidade, decorrentes mais de um projeto político do que de um movimento de dinâmica interna de raiz intelectual. A este propósito salientam que, enraizados na tradição universitária anterior, aqueles modelos propõem para as instituições universitárias tanto uma função social, na preservação e reprodução da ordem social, quanto lhes atribuem um forte papel na emancipação social e intelectual, sob a forma de projeto científico próprio e de luta pela autonomia face ao Estado e às Igrejas.

Notamos que na primeira metade do século XIX, as reformas napoleónicas dão origem a uma nova perspetiva da universidade. Após a abolição, no final do século XVIII, das universidades, sob o pretexto revolucionário de estarem “contaminadas” pela aristocracia e baseando-se nas necessidades da nova ordem social, Napoleão instituiu,

com a designação de Universidade Imperial, uma corporação pública a que atribuiu o monopólio do ensino: todos os estabelecimentos de ensino foram nela integrados, não podendo existir fora dela. A instauração deste regime autoritário e centralizado nada tinha que ver com a universidade que vinha desde a Idade Média. Não se orientava propriamente para a formação de sábios, antes tinha aos olhos do poder e das classes dominantes a vantagem de preparar as elites de que o país precisava e formar pessoas que pudessem assumir empregos civis e militares. O controlo centralizador e o monopólio do Estado eram assim justificados (Minot, 1991). A universidade em França é, por isso, exemplo de um modelo no qual o controlo do Estado é total e tem como missão servir as necessidades da nação. A universidade é equacionada como uma instituição do Estado, sujeita a normas e regulamentos de implementação uniformes. Impõe o modelo escolar, o diploma como forma de acesso a uma profissão ou função, assume a importância de classificações e concursos, a formalização da “formatura” e a uniformização dos programas (Charle e Verger, 2012).

Importa lembrar que o ensino superior tinha constituído uma preocupação constante na sociedade francesa do século XVIII, em áreas bastante ignoradas pela universidade, dando nascimento a instituições que davam primazia à utilidade do saber e à ciência (matemática, física, astronomia...), em detrimento das ciências ditas morais (direito, história, letras) cultivadas na universidade. Mais vocacionadas para a formação das elites burocráticas e técnicas do Estado e da sociedade, estas instituições de ensino de nível superior davam grande importância à investigação e à inovação e de alguma forma iniciaram a institucionalização da Ciência, marcando a transição para modelos desenvolvidos no século XIX.

No mesmo tempo histórico, Wilhelm von Humboldt, em conjunto com outros académicos alemães, protagonizou a reforma da universidade na Alemanha, reforma por muitos considerada como tendo fundado a universidade moderna. Situa-a na realidade e, sem renunciar à sua inspiração de origem, outorga-lhe um novo espírito concreto, indagador, centrado na descoberta e no conhecimento científico.

Assente na unidade do saber (em oposição à sua fragmentação especializada posta em prática no modelo francês) e na defesa do ideal humanista, patente na admiração pela cultura greco-romana e na proposição de uma educação geral do homem, também considerava que tinha de se articular com o Estado na procura do conhecimento da ciência

pura, não vinculada a fins específicos e externos. Como referem Esteban Bara e Maestre (2016: 87), a universidade não é já a *universitas magistrorum et scholarium* medieval, mas a *universitas scienciatorum* enquanto comunidade de pessoas reunidas em torno do saber científico.

Na defesa do papel da universidade na construção do conhecimento, argumenta-se que o ensino e a investigação são duas faces da mesma moeda e que o académico (o docente) é o produtor e transmissor do conhecimento validado e produzido pela ciência, contrariando perspectivas de outros modelos e mesmo de opiniões no interior da sociedade alemã, que entendiam que a investigação devia estar fora da universidade, nas academias.

A universidade passa a privilegiar a pesquisa como a sua principal função e sustenta-se nas seguintes premissas (Pritchard, 2004):

- unidade de professores e alunos, vistos como iguais na procura do conhecimento, procura equacionada como processo de descoberta paulatina da realidade, o que remete para o direito de o estudante escolher o professor, bem como para a capacidade de o professor decidir o quê e o como ensinar;
- unidade de investigação e ensino, visto como a comunicação do conhecimento, mais do que da sua transmissão – a aula magistral deve servir para apresentar a investigação feita e não para transmitir conhecimento já elaborado e fixado, e o estudante é percebido como alguém que investiga sob a orientação do mestre;
- unidade do conhecimento, visto como resultado da aplicação da razão e da investigação sempre inacabada, afastando a sua fragmentação, que caracteriza o modelo napoleónico, e assumindo a aprendizagem pela investigação.

Este modelo foi disseminado e valorizado não apenas na Alemanha, mas também internacionalmente (Bertero, 2007), como portador de uma nova maneira de entender a natureza, as funções e a missão da universidade. Entre nós essa valorização ficou patente, por exemplo, como cita o historiador Luís Reis Torgal (Torgal, 2000: 13-14), num discurso de Sobral Cid, ministro da Instrução Pública em governos da Primeira República:

O que é uma Universidade alemã? Tal como a definiu W. Humboldt, sábio estadista de actos e ideias, e fundador intelectual da Universidade de Berlim criada em 1809 em memoráveis circunstâncias:

- Uma instituição educativa do Estado para a instrução das profissões científicas, e uma corporação privilegiada de sábios, cujas supremas funções devem ser a livre investigação dos conhecimentos humanos.
- O ensino confundido na ciência; um grémio de sábios independentes, trabalhando pela ciência e simultaneamente encarregados pelo Estado de instruir a juventude da Nação.

A universidade humboldtiana potencia a investigação, torna o ensino em mais do que simples docência transmissiva e salvaguarda a autonomia de professores e estudantes, concebendo-os como colaboradores orientados para a descoberta do real (Esteban Bara e Maestre, 2016).

O modelo inglês, apesar de não resultar de uma reforma específica, também evoluiu para um modelo de universidade que irá ter impacto nos períodos seguintes, principalmente pela forma como influencia a criação da universidade nos Estados Unidos da América. No início do século XIX, a Inglaterra dispunha das duas clássicas universidades de Oxford (criada nos finais do século XI) e de Cambridge (princípio do século XIII), dotadas de autonomia relativamente às estruturas do Estado e marcadas por um grande conservadorismo (Catroga, 2007). O cenário era, então, de crise: a industrialização crescente tinha fomentado o desenvolvimento do conhecimento fora da universidade, e esta era criticada pela sua pouca utilidade social. Não era, aliás, a sua missão, dizia-se. As universidades inglesas, frequentadas pela elite – nobreza e grande burguesia –, estavam ligadas a uma educação tradicional, clássica e humanista, pouco atraída pela preparação profissional para as novas profissões superiores que iam emergindo na sociedade progressivamente mais industrializada. Catroga (2007) cita Sobral Cid, então professor na Universidade de Coimbra, para fazer uma síntese do que seria a universidade inglesa no século XIX:

A Universidade inglesa não é uma corporação para a investigação original e descobertas científicas, missão que pertence às academias e reais sociedades, nem está organizada para a habilitação ao exercício das profissões liberais, ensino que, na Inglaterra, está domiciliado junto dos grandes hospitais para a medicina, nos tribunais para as carreiras na magistratura. (Sobral Cid, 1907, cit. por Catroga, 2007: 32)

O nome do cardeal Newman aparece no quadro da necessária renovação da universidade inglesa. As suas análises e propostas remetem para uma conceção da missão

da universidade que se orienta para a procura da excelência humana, propondo um horizonte formativo baseado no desenvolvimento da pessoa do estudante. A educação liberal de que é defensor, domiciliada na universidade, devia visar a preparação do estudante na sua totalidade, no conhecimento cultural e científico, e na sua dimensão moral. Partindo do pressuposto de que a investigação e o ensino são questões diferenciadas, requerendo competências raramente presentes na mesma pessoa, entende que a universidade deve prosseguir uma função de ensino, preservando um ambiente totalmente livre no que diz respeito ao pensamento e à sua discussão, fora de quaisquer critérios específicos, sempre presentes na prática da investigação. A formação universitária devia manter o conhecimento unido: embora as disciplinas constituam campos de estudo especializados necessários, a autêntica compreensão do mundo remete para um entendimento para lá de cada uma delas. Conquanto as suas ideias não tivessem dado lugar a qualquer reforma em concreto, o sucesso que tiveram na sociedade inglesa mostra que havia um público interessado no debate sobre a ideia de universidade. Como características dessa ideia, Magalhães (2006: 17-18) salienta, em síntese, as seguintes:

- A universidade deve fornecer uma educação liberal, devendo o conhecimento ser procurado como um fim em si mesmo;
- a educação superior não deve em si mesma ser útil, mas assumir a forma de aquisição filosófica do conhecimento;
- a educação superior não deve assentar numa conceção fragmentada do saber mas preservar a sua unidade ao serviço do ‘alargamento intelectual’ com vista à ‘formação do carácter’.

O debate que as suas ideias provocaram na sociedade inglesa, a pressão da sociedade e do poder político levaram à criação da Universidade de Londres, por carta real, como corporação de direito público com missão de ensino e investigação, sob a influência de Berlim, desencadeando algumas ruturas relevantes nas velhas instituições de Oxford e Cambridge.

No final do século XIX, os Estados Unidos da América (EUA), no desígnio de unificar a nação, assumiram a educação como valor central da sociedade norte-americana. A construção de um sistema universitário, fundamentalmente fundado no modelo inglês, é implementada como estratégia para formar as novas elites necessárias a uma sociedade urbana e industrial. Mas, numa perspetiva pragmática, adotam ideias que podemos enraizar no modelo napoleónico e no modelo humboldtiano: a autonomia das instituições

é garantida pelo financiamento privado, mas também pela implementação de instituições suportadas pelo Estado e sujeitas a regras uniformizadas, como herança do modelo francês; assume a investigação como elemento distintivo de prestígio das universidades, consequência dos ideais do modelo alemão. Não rejeitam que a universidade é uma comunidade que procura a busca da verdade, mas entendem que a mesma instituição tem de se situar no campo da utilidade social.

A importância crescente da investigação neste sistema universitário é potenciada pelo número de alunos dos EUA que vão finalizar os seus estudos à Alemanha, no início do século XX, e que voltam com essa conceção de universidade a nortear as suas práticas. Esta conceção é também potenciada graças ao sistema de financiamento implementado nos EUA, essencialmente privado, na lógica de mecenato, de fundações e de doações de antigos alunos.

Realça-se que é nos EUA, no início do século XX, que se inicia o processo denominado primeira massificação do ensino superior (Charle e Verger, 2012; Garrido, 2009). Esta massificação significou uma maior entrada de alunos no ensino superior, alargando a base social de recrutamento dos mesmos. Este acesso mais alargado é acompanhado pela hierarquização dos estabelecimentos em função do seu prestígio e custo de frequência, consequência da capacidade das instituições de produzirem investigação e da maior ou menor dependência do financiamento estatal. A hierarquização das universidades norte-americanas fica também associada ao tipo de alunos que nelas ingressam: as mais prestigiadas são frequentadas por alunos provenientes das elites, são essencialmente financiadas por privados e dedicam-se de forma significativa à investigação. As restantes são essencialmente financiadas pelo Estado, frequentadas por alunos de classes populares, apresentam um carácter regionalista e são centradas no ensino com o objetivo de formar trabalhadores especializados.

No panorama universitário dos EUA é ainda relevante o papel e a forma de contratualização dos docentes. Ao contrário dos docentes universitários na Europa, cuja remuneração é pouco atrativa e cujo vínculo laboral é frágil, a docência é valorizada e essa valorização traduz-se na estabilização dos vínculos profissionais, que é mesmo formalizada em 1914. Esta valorização (que também se traduz nas remunerações) atrai para a bolsa de professores muitos docentes europeus que são perseguidos pelos regimes

políticos vigentes na Europa Central e que se encontram descontentes com as condições de trabalho oferecidas aqui oferecidas (Charle e Verger, 2012).

O modelo das universidades norte-americanas, com o prestígio construído pela sua capacidade de contribuição para a prosperidade nacional, é cobiçado e perseguido internacionalmente (Charle e Verger, 2012). Assente num funcionamento diversificado (tanto público como privado), com distinção entre tipos de formação e de prestígio institucional, conjuga tanto as perspetivas da universidade enquanto espaço de investigação, na tradição de Humboldt, como as que a concebem como lugar de formação profissional de nível superior, na tradição napoleónica, como as que a consideram como território de uma educação intelectual, na pisada da universidade tradicional inglesa. E para além do ensino e da investigação, incorpora também a prestação de diversos serviços, nomeadamente económicos e culturais (Molitor, 2019).

Olhando para o contexto português, percebemos que o movimento reformista também foi sentido, embora o seu impacto não tenha sido tão significativo como em outras nações. No final do século XVIII, o movimento de modernização é ensaiado pelo Marquês de Pombal, com a passagem do controlo do ensino superior para o Estado (retirando-o completamente à Igreja) e com a criação de novos estatutos, em 1772 (Cruzeiro, 1988). Encontram-se nesta reforma vestígios tanto de ideais provenientes das reformas napoleónicas – eliminação das instituições não controladas pelo Estado e criação de escolas especializadas e politécnicas, como de ideais provenientes do modelo humboldtiano – assumir a investigação como função principal da universidade (Cruzeiro, 1988).

Durante o século XIX, apesar de terem sido criadas escolas politécnicas e médico-cirúrgicas, em Lisboa e no Porto (Torgal, 2000), a Universidade de Coimbra manteve-se como a única universidade do país, até 1911, quando são fundadas duas novas universidades (Porto e Lisboa), sob a alçada do Estado. A conturbada situação política portuguesa leva a que na primeira metade do século XX apenas tenha sido fundada mais uma nova universidade, já em 1930, a Universidade Técnica de Lisboa, que integrou as escolas com vocação técnica que à data existiam na capital (Torgal, 2000).

O cenário universitário no início do século XX mostra a continuidade dos modelos de universidade referidos anteriormente – o da universidade humboldtiana, o da universidade napoleónica e o modelo de “Oxbridge” – com uma tendência para a sua

simbiose. Do mesmo modo, mostra a emergente influência do chamado modelo norte-americano (influência que será dominante no pós-guerra [Charle e Verger, 2012]), distinguido pela diversidade institucional do ensino superior e pela persistência, nas instituições mais prestigiadas, da fusão dos modelos britânico e alemão. O pragmatismo, corrente filosófica de raiz americana, domina o modelo de que falamos: o estudo só se justifica se tiver alguma utilidade social, sobretudo se tiver utilidade imediata; as ideias são conjunturais e estão sujeitas à mudança, à luz da investigação futura; o conhecimento e a verdade não têm existência fora dos contextos onde emergem problemas, portanto são dependentes dos valores e interesses, do tempo e do lugar; a aplicação do conhecimento é uma preocupação maior e o seu valor articula-se com o seu sentido prático e útil; a especulação e a ciência pela ciência são menosprezadas.

A universidade vai assumindo na sociedade o papel de estar ao serviço do desenvolvimento social e económico, e essa perspetiva rompe com algumas componentes tradicionais do conceito de universidade.

3 – A universidade na nossa contemporaneidade – continuidade e rutura

Alguns autores (Kerr, 1987; Trow, 1996; Subirats, 2001) referem-se à perenidade e relativa identidade ao longo do tempo da instituição *universidade* desde a sua origem, e evidenciam a permanência dos seus objetivos orientados para a produção e análise do conhecimento como transcendendo quaisquer das mudanças verificadas na sua história. A este propósito, Clark Kerr (1987: 184) destaca que das 85 instituições que hoje podemos ainda encontrar e que já existiam no século XVI, 70 são universidades e lembra que continuam a funcionar de modo similar ao que acontecia há mais de cinco séculos. Como diz Subirats (2001: 12):

En sus aulas ya no encontramos sólo monjes y médicos como ocurría en plena Edad Media. Sus curricula ya no se basan sólo en materias como gramática, geometría, música, astronomía, lógica, retórica o aritmética, como sucedía en el siglo XVIII. Pero, más allá de los cambios, nuestras universidades, esas longevas organizaciones, las universidades del nuevo milenio, son perfectamente reconocibles como descendientes directas de aquellas que nacieron hace mil años. El éxito de esa institución es de tal calibre, tiene tan pocos precedentes, que conviene tenerlo siempre en cuenta cuando, a veces alegremente, nos referimos a la ‘crisis’ de la universidad. ¿Cuál es el secreto de esa innegable capacidad de

permanencia y protagonismo? Las universidades han sido y son esencialmente grandes factorías del conocimiento.

Apesar desta perenidade, reconhece-se que a universidade, na sua longa história, sofreu crises e mudanças que lhe foram moldando alguns dos seus traços, mostrando a sua capacidade para se incluir nas sociedades em que se foi instalando, como vimos. Mas também há hoje um largo consenso quanto a considerar que a transformação de que aquela instituição vem sendo alvo, desde, sobretudo, as últimas décadas do século XX, configura uma mudança paradigmática.

O que queremos salientar é que as mudanças observáveis, embora não tenham atingido as finalidades tradicionais da universidade, correspondem a ruturas muito consideráveis, nomeadamente no que se refere às relações com a sociedade, com o Estado e com a economia, alterando significativamente também as relações com o seu público interno, sejam os estudantes, sejam os professores. Tendo conservado a sua identidade institucional desde o seu nascimento, o que agora se constata é uma mudança radical de rumo.

Clark Kerr (1987) considera que esta mudança radical de rumo, iniciada nos anos 1960, comporta imperativos como a procura de oportunidades de mobilidade social e de emprego, a demanda social de competências de elevado nível, a pressão da procura da formação ao longo da vida..., que não são novos em si mesmos. Porém, a intensidade do seu impacto na educação de nível superior e, sobretudo, a sua base generalizadamente mundial desenham uma transformação radical numa instituição secular, relativamente avessa a alterações. O mesmo autor destaca a economia – requer competências de nível superior para desenvolver a sua atividade marcada pela competitividade num mundo global – e a política – precisa da igualdade de oportunidades, e não do acesso elitista, no quadro dos valores democráticos – como as dimensões que mais contribuíram para tornar a universidade tradicional numa instituição enfraquecida pelo “onslaught of numbers and by the imposition of inconsistent roles” (1987: 188).

Da formação das elites extravasa para a educação e formação das massas; extrapola da procura da verdade, do bem e do belo pelo conhecimento para albergar também a função pragmática de procurar soluções para problemas sociais e económicos do quotidiano; de instituição organizada, com elevada autonomia e independência dos seus

membros, transfere a sua organização e controlo para terceiros, sujeitando-se a outros interesses e necessidades, particularmente de natureza política e económica. Garrido (2009: 12) observa:

Lo que viene a producirse no es ya una crisis de identidad como las anteriores, sino un cambio radical de rumbo, al convertir en centro de las actividades universitarias no a las élites, sino a las masas; y, paralelamente, a la necesidad de adoptar modos organizativos, políticos, éticos, sociales, pedagógicos, etc., que fueran acordes a esa nueva naturaleza suya.

Podemos constatar que, na construção do Estado democrático, no quadro do mundo ocidental, a universidade foi sendo enquadrada paulatinamente na estrutura *ensino superior* dos modernos sistemas educativos. Este enquadramento foi acompanhado de um movimento de composição do que hoje conhecemos como ensino superior e agregou instituições novas e outras já existentes, algumas desde o século XVIII, incluindo o conjunto num sistema global de educação definido pelo Estado (Kerr, 1987; Bertero, 2007; Endrizzi, 2017b; Magalhães, 2011; Lopes, Vaz-Rebelo e Pessoa, 2010). Tal facto consente, porventura, que se use hoje frequentemente a expressão ensino superior como sinónimo de universidade, sendo, todavia, dois conceitos distintos, abarcando o primeiro outras instituições para além da universidade. O desenvolvimento do ensino pós-secundário impõe-nos hoje uma realidade que vem sendo descrita como educação terciária (na sequência de educação primária e educação secundária) que inclui a universidade ao mesmo tempo que abrange a diversidade de instituições em que o ensino superior hoje pode ser declinado.

Importa assinalar de forma reforçada o quanto a autonomia tradicional da universidade foi sendo assim eliminada, submetida que foi ficando à lógica organizacional do Estado e aos objetivos da economia. As reformas que foram doravante sendo introduzidas têm dependido cada vez mais da ação das políticas públicas e da pressão social, particularmente das famílias e da economia, do que da vontade e lógica intrínseca dos estudantes e professores, como anteriormente já assinalámos. Também de referir que a inserção da universidade no sistema educativo acentuou a dimensão *ensino* em detrimento da dimensão *investigação* (Caraça, Conceição e Heitor, 1996), que se foi alojando também fora do espaço universitário, dando continuidade à tendência que vinha do século XIX.

No plano das finalidades reconhecidas socialmente, bem como no que diz respeito às expectativas quanto à utilidade e relevância social, cultural e económica da existência da universidade, emergem múltiplos fatores que convergem para lhe dar uma configuração organizativa e pedagógica nova, não sem que se verifiquem resistências no seu interior (Kerr, 1987). Entre estes cumpre destacar, pela sua relevância e poder transformador, dois fenómenos marcantes da evolução da universidade a partir de meados do século XX: a democratização do acesso à universidade e a emergência da chamada sociedade do conhecimento.

3.1 – A expansão, democratização e massificação do ensino superior universitário

O quadro universitário na primeira metade do século XX pode caracterizar-se pelo crescendo de um triplo movimento, mais precocemente experienciado nos Estados Unidos da América, de expansão, democratização e massificação do ensino superior, em parte explicável por um conjunto de fatores que exercem pressão sobre a universidade.

O processo vinha já do século XVIII, quando a lentidão com que a universidade dava resposta ao desenvolvimento económico e científico tinha colocado fora desta instituição, nas academias, nas sociedades de sábios, em diferentes institutos, o culto da razão, da ciência e da técnica, corolário da necessidade de aplicar o conhecimento na resolução dos problemas do quotidiano, da necessária formação profissional de elevado nível, da generalização do acesso a formas mais elevadas de ensino. Mas é sobretudo no alvor dos anos 1900 que, por todo o mundo ocidentalizado, a educação é percebida, a uma escala muito mais ampla, como alavanca de processos de mobilidade social e a formação superior, em particular, como um cartão de acesso ao mercado de trabalho e a posições sociais mais elevadas, representando uma pressão significativa nas universidades (Fanghanel, 2012; Taylor, 1999; Macfarlane, 2004; Endrizzi, 2017b; Rey e Feyfant, 2017). Esta pressão é estimulada, já no pós-guerra, pela conjuntura particularmente favorável ao crescimento económico, acompanhada por uma preocupação política com as questões da justiça social, da igualdade de oportunidades e com a democratização das instituições (Vieira, 1995).

A construção do quadro político democrático no mundo ocidental, assente na igualdade jurídica, pressiona a universidade a abrir-se a todos os cidadãos, o que aumenta de forma muito acentuada a frequência das suas formações. Consequência da abertura (necessária) da universidade aos cidadãos, nos quais se manifesta a expectativa de ocupar empregos mais qualificados, bem como em consequência das políticas que favoreceram o acesso a formas de ensino pós-secundário (ver, por exemplo, relatórios de organizações internacionais, nomeadamente da UNESCO, do Banco Mundial ou da OCDE), adotam-se modelos organizativos, administrativos e mesmo pedagógicos novos.

A evolução científica e tecnológica, interagindo cada vez mais e mais aceleradamente com a economia, pressiona igualmente as estruturas da universidade a responderem à procura de maior qualificação. O desenvolvimento político e económico das sociedades industrializadas no pós-guerra foi responsável pela generalização de algumas componentes que já encontrávamos anteriormente, nomeadamente o entendimento de que a ciência, a investigação e a formação superior das populações são fatores determinantes para o desenvolvimento económico, assim propiciando o forte aumento da frequência de estudantes na universidade.

A pressão demográfica sobre a universidade, que se vai mantendo em crescendo na segunda metade do século XX, é reforçada ao longo dos anos 1970. No rescaldo do choque petrolífero, o papel da formação preconizada pelo ensino universitário é fortemente valorizado no discurso dos países mais desenvolvidos, que assumem a qualificação, requalificação e inovação como elementos centrais do crescimento económico (Charle e Verger, 2012).

A massificação do ensino universitário, resultante da sua forte expansão, reflete-se também na perda da sua tradicional relação privilegiada com as elites económicas, sociais e políticas, estimula a crítica sobre a qualidade do desempenho social da universidade e obriga a opções complexas, e por vezes contraditórias, entre o alargamento do acesso à universidade e a respetiva qualidade (Comissão Europeia, 1994: 141)

Com um sistema universitário que, desde o início dos anos 70, se confronta com o problema de absorver uma quantidade crescente de estudantes, mantendo simultaneamente a qualidade do ensino [...] os sistemas de formação e de educação mais desenvolvidos dos países da Comunidade estão, por outras palavras, sujeitos a condicionalismos cada vez mais fortes. Cedem sob o peso conjugado de novas expectativas (aumentar o capital de formação inicial e a capacidade de adaptação dos indivíduos às transformações profissionais e sociais ao longo

da sua vida) e de antigas missões (socializar os indivíduos, transmitir os valores fundamentais da cidadania).

O alargamento do acesso ao ensino superior, resultante de políticas de democratização dos sistemas educativos, evidenciou tensões muito diversas que desencadearam movimentos de reforma observáveis na procura de mais recursos humanos e financeiros, na adaptação das estruturas de gestão e de funcionamento existentes às exigências das sociedades no período pós-II Guerra (Charle e Verger, 2012).

Mas os anos 1980 e a década seguinte são tempos de cessação da expansão, de recuo, de reflexão... No que se refere à democratização do acesso ao ensino superior há um recuo: a procura vertiginosa passa, o acesso é mediado pelo pagamento de propinas, os diplomas perdem valor quer relativamente ao emprego, quer relativamente à expectativa de mobilidade social.

Não obstante o papel primordial atribuído à educação, constata-se que há uma crise mundial dos sistemas educativos em todos os seus níveis. Os relatórios internacionais dão conta de uma convergência mundial de dimensões que marcam essa crise. Sem pretender fazer uma revisão exaustiva podemos, contudo, assinalar algumas dessas dimensões com maior visibilidade e maior poder multiplicador de transformação, reforma, mudança, recorrendo a um artigo de Michel Godet (1988): as dificuldades orçamentais face à expansão quantitativa dos anos 1960 e 1970; a busca pela democratização e igualdade de oportunidades questionadas pela evidência de outras formas geradoras de exclusão social; o questionamento social das finalidades da educação, do papel do Estado na educação, do valor dos diplomas; o aparecimento de formas paralelas de educação e formação, fora do sistema educativo...

Os sistemas educativos confrontam-se com desafios semelhantes nos diferentes contextos nacionais. Godet (1988) refere-se a cinco que requerem resposta urgente (ainda hoje):

- o desafio do orçamento – como responder à procura social num momento de restrição da despesa pública;
- o desafio internacional – como adaptar-se ao novo contexto tecnológico e económico e como abrir a universidade a ramos técnicos e profissionais;

- o desafio técnico – que resposta dar ao impacto dos novos meios de informação e comunicação;
- o desafio sociocultural – como lidar com a heterogeneidade cultural crescente e com a explosão das estruturas familiares;
- o desafio político – como resolver os desafios anteriores no quadro de uma doutrina de redução do papel do Estado?

De forma tardia, Portugal também é atingido pelos ventos de mudança, onde se cruzam com a contestação política e social associada ao regime político vigente. Durante os anos 1960 verifica-se um aumento do número de estudantes que acedem à universidade – em 1950 estavam inscritos no ensino superior 15 780 estudantes, em 1960/61 eram 24 149, representando um acréscimo de cerca de 53% numa década (Arroteia, 1996; e Cruzeiro, 1970). Seis anos depois, em 1966/67 os inscritos tinham aumentado para 30 515 e em 1968/69 eram já 36 675, representando um acréscimo de cerca de 20,2% em apenas dois anos (Cruzeiro, 1970: 723), atribuído em grande parte ao acréscimo da participação feminina (Vieira, 1995). Contudo, é a partir dos anos 1970 que, entre nós, o crescimento dispara, como se pode observar no Quadro 1.

Quadro 1

Evolução do número de alunos inscritos no ensino superior

	Década					
	1970	1980	1990	2000	2010	2018
Total ensino superior.	49 461*	84 173*	157 869**	373 745**	383 627**	372 753**
Ritmo crescimento /década	0%	+70.2%	+ 87.6%	+ 136.7%	+ 2.6%	- 2.8%
Ensino universitário	43 966	69 879	128 502	252 912	243 980	241 235
% Ensino universitário	88.9	83.0	81.4	67.7	63.6	64.5

Fontes: *João Peixoto (1989) ** Pordata

Em duas décadas, de 1970 a 1990, o número de inscrições mais do que triplicou e em quarenta anos, de 1970 a 2010, multiplicou quase oito vezes, ainda que não deixe de ser relevante assinalar algum abrandamento a partir do fim do século. Mas a **massificação**

propriamente dita corresponde às décadas de 1990/2000, mais tardia comparativamente com outros países da OCDE.

Portugal tinha nos anos 1970 um sistema de ensino universitário concentrado em três polos – Lisboa, Coimbra e Porto. Era um sistema ainda muito elitista e também muito tradicionalista nas práticas docentes e na organização das áreas de ensino. O desenvolvimento económico e o mercado de trabalho faziam sentir a necessidade de uma população mais qualificada. A reforma do ensino impulsionada por Veiga Simão (Lei n.º 5/73 e Decreto-Lei n.º 402/73) constitui uma resposta às preocupações com a modernização do sistema, a sua expansão, diversificação e democratização, objetivos assumidos no texto normativo (Amaral e Magalhães, 2005; Amaral, Correia, Magalhães, Santiago e Teixeira, 2002; Cabrito, 2011; Teodoro, 2010; Vieira, 1995). O plano de expansão e diversificação do ensino superior definido pelo Governo de Marcello Caetano (Decreto-Lei n.º 402/73) reconhecia a necessidade de “assegurar o desenvolvimento social e económico”, pelo que se exigia “um número cada vez mais elevado de cientistas, técnicos e administradores de formação superior, dotados de capacidade crítica e inovadora”.

O desígnio de democratização do acesso ao ensino superior era também afirmado, estabelecendo-se no texto legal (Lei n.º 5/73) que ao Estado cabia “assegurar a todos os portugueses o direito à educação, mediante o acesso aos vários graus de ensino e aos bens da cultura”, na observância do princípio fundamental da igualdade de oportunidades para todos.

Multiplicaram-se e descentralizaram-se os estabelecimentos de ensino superior. Fora dos tradicionais centros universitários (Lisboa, Porto, Coimbra), foram então criadas as universidades de Aveiro e Minho e o Instituto Universitário de Évora, tendo a capital reforçado a sua centralidade com a criação da Universidade Nova.

Seguindo com algum atraso a tendência europeia e internacional, era ainda garantida a diversificação do ensino superior assegurado não apenas pelas universidades mas, no quadro de um sistema binário, por institutos politécnicos, escolas normais superiores e outros estabelecimentos equiparados. Foram então criados os Institutos Politécnicos de Covilhã, Faro, Leiria, Setúbal, Tomar, Vila Real, Coimbra, Lisboa, Porto e Santarém, além das Escolas Normais Superiores de Beja, Bragança, Castelo Branco, Funchal, Guarda, Lisboa, Ponta Delgada, Portalegre e Viseu (Decreto-Lei n.º 402/73).

Se no início dos anos 1970 Portugal tinha três universidades, hoje a oferta comporta 13 universidades de ensino público e 7 de ensino privado, algumas com polos regionais. E se não nos ativermos às instituições de ensino universitário e olharmos mais alargadamente para todo o ensino superior encontramos um universo muito vasto de outros estabelecimentos de ensino pós-secundário (institutos universitários, institutos superiores, escolas superiores).¹

Independentemente do país que se analise, o ensino superior vai continuar nas décadas do fim do milénio a confrontar-se com renovados estímulos para a mudança. O perfil e composição da população estudantil mudaram de forma muito considerável. A heterogeneidade social, cultural, etária, e outras manifestou-se nas diferentes expectativas e motivações para a frequência deste nível de ensino, questionando progressivamente de forma mais acentuada o tradicionalismo pedagógico da universidade e marcando uma rutura com a perspetiva elitista que até aí tinha sido dominante. O acesso passou de ser apenas representativo de uma pequena minoria social e económica, formada enquanto elite para a liderança, governativa e/ou económica, e abrangeu estudantes com perfis diferenciados quer ao nível da pertença socioeconómica, quer em termos de objetivos e experiências e também de género.

O alargamento do acesso ao ensino superior não assegurou, como já referimos, a desejada igualdade de oportunidades e de sucesso esperado. Apesar de se ter diversificado a base de recrutamento social dos alunos, passaram a existir novas formas de discriminação em função das origens dos alunos, visíveis em indicadores como os níveis de sucesso obtidos ou as áreas e percursos seguidos (Fanghanel, 2012; Taylor, 1999; Macfarlane, 2004; Endrizzi, 2017; Charle e Verger, 2012; Rey e Feyfant, 2017).

As universidades norte-americanas, fruto do alargamento mais prematuro do acesso ao ensino superior, são as que primeiro apresentam preocupações relativas às questões do sucesso na universidade e marcam o início do que se viria a configurar como uma área de **preocupações pedagógicas no ensino superior** (Charle e Verger, 2012). No entanto, nesta fase, este insucesso é ainda justificado por elementos externos à universidade, nomeadamente com o argumento da desadequada preparação prévia dos alunos – os

¹ Ver lista atualizada em Direção-Geral do Ensino Superior – Guia das Provas de ingresso no ensino superior.

alunos provenientes de classes socioeconómicas inferiores não possuem preparação prévia considerada adequada, argumentava-se.

Da mesma forma, implicou mudanças na forma de sustentar financeiramente o sistema democrático e massificado, obrigando a decisões políticas contraditórias, nomeadamente com a introdução do *numerus clausus*, o pagamento de propinas e a adoção de uma gestão empresarial, burocratizada, sujeita a normas de rentabilidade ‘contábil’. Como salienta Torgal (2008: 29), no final dos anos 1990:

Estamos perante a tendência para a Universidade globalizada, neo-liberal, massificada e ao mesmo tempo de elites económico-sociais, burocratizada e normativizada segundo regras de rentabilidade e de gestão empresarial, contrária à ‘universidade social’ ou, no plano filosófico, à ‘universidade sem condição’ proposta utopicamente numa famosa conferência de Jacques Derrida. Destruiu-se, pois, o velho conceito de Universidade, como lógica democrática e social, para se afirmar potencialmente um conceito, não tanto de tipo ‘americano’, como se diz, mas que tem a América como pseudoparadigma, que se coloca numa posição pragmática de desenvolvimento, que tende mesmo a separar ‘pedagogia’ e ‘informação’ de ciência, que se retiraria para os muros de centros de investigação, espécies de ecossistemas rentáveis, ligados obviamente a um fenómeno de internacionalização.

No âmbito da questão do crescimento do ensino superior e do da universidade em particular, não podemos deixar de referir o trabalho do sociólogo norte-americano Martin Trow, a quem devemos uma análise que, ainda hoje, quase meio século depois, continua a alimentar um amplo debate em torno das mudanças ocorridas na universidade após 1945 (1973; 2007). A partir do estudo do número de inscritos nas instituições de ensino superior e da sua relação com o total da população em idade de frequentar as mesmas, evidenciou um processo de transição, longe de estar concluído, entre três modalidades de universidade:

- a universidade de elite, que conta com cerca de 15% da população em idade de poder frequentar o ensino superior, cujo *curriculum* inflexível se orienta para formar mentes e carácter, com estudo das grandes realizações humanas do passado, base da formação dos *gentleman*: “Shaping the mind and character of a ruling class, a preparation for elite roles” (Trow, 2007: 249);

- a universidade de massas, que conta com cerca de metade daquela população, com o acesso ligado aos resultados das provas estandardizadas, e mantém uma aspiração de formação intelectual mas, na lógica do enquadramento da economia neoliberal em que se desenvolveu, acabou por derivar para a especialização e a orientação técnica dos planos de estudo: “Transmission of skills and preparation for a broader range of technical and economic elite roles” (Trow, 2007: 250);
- e a universidade universalista, com mais de 50% de população adulta inscrita, que corresponde à obrigação de frequência do ensino superior para a classe média e superior, para se preparar para a mudança: “Adaptation of the ‘whole population’ to rapid social and technological change” (Trow, 2007: 254).

Trow, por um lado, lembra-nos a complexidade das razões e dos efeitos do enorme crescimento do ensino superior, pondo em causa soluções avulsas que foram sendo implementadas para fazer face aos impactos “indesejados” na universidade. Por outro lado, propõe-nos um faseamento na transição da universidade tradicional, de elite como a designa, para as universidades hoje (1973) existentes: a de massas e a universalista, como as denomina.

A instituição universitária procura, já no final do século XX, e sobretudo desde o início dos anos 2000, integrar-se num novo quadro contextual fortemente influenciado pelas transformações económicas, tecnológicas, políticas e culturais, a que vamos designando como *sociedade do conhecimento*.

A universidade emerge como instituição condicionada pelas leis do mercado, tornando-se uma agência de serviços. A investigação, que foi uma atividade definidora da sua identidade, é partilhada com muitas outras entidades, gerando ambientes competitivos, ciosos de inovação e sujeitos a avaliação permanente. Ainda que se mantenha como criadora de conhecimento novo, este é considerado tanto mais relevante quanto capaz de satisfazer interesses de grandes grupos económicos. Ainda que se mantenha como transmissora do conhecimento adquirido e formadora de novos investigadores, a sua marca social mais forte é a preparação profissional para o mercado

de trabalho – a empregabilidade dos seus cursos tornou-se um indicador de avaliação generalizado.

Os seus modelos pedagógicos são alvo de críticas fortes que remontam às próprias missões que lhe são atribuídas socialmente, numa lógica que acentua a aprendizagem e o aprender a aprender.

O poder político e o sistema universitário tentam encontrar estratégias de resposta a estes novos problemas. Na Europa, em particular, passam pela gestão de recursos e do tipo de diplomados a formar (estabelecimento de *numerus clausus*) e tenta-se minimizar os obstáculos criados pela proveniência geográfica e socioeconómica com a criação de sistemas de bolsas, apoio social, cantinas e residências.

Outra resposta é encontrada em modelos mais flexíveis, com a criação de unidades de ensino a distância, mediadas pela internet e pelas novas tecnologias da informação e comunicação, muito direcionadas para públicos mais velhos e trabalhadores-estudantes e inseridas na lógica discursiva da democratização e dos seus custos. A primeira universidade de ensino a distância, a Open University, foi criada em Londres, pelo governo do Reino Unido, em 1969. No panorama internacional destaca-se a maior universidade aberta do mundo, a Indira Gandhi National Open University, na Índia, que conta com mais de 4 milhões de alunos. Em Portugal, duas décadas depois da Open University, foi criada em 1988 a Universidade Aberta, única instituição de ensino superior público a distância em Portugal, que contava em 2014 com 8590 estudantes. Este tipo de instituição proliferou e diversificou as suas modalidades formativas, apoiada no avanço vertiginoso das novas tecnologias, como o *e-learning*, o *blended learning* (cursos mistos que combinam práticas pedagógicas do ensino presencial e do ensino a distância), os *Moocs* (*Massive Online Open Courses* – ainda que o diploma seja pago, as aulas são gratuitas e o curso via Internet é assíncrono, podendo ser frequentado em qualquer lugar, quando o aluno quiser).

No final dos anos 1990, o relatório da UNESCO coordenado por Jacques Delors explicitava assim a esperança nesta modalidade:

Todas as universidades deviam tornar-se ‘abertas’ e oferecer a possibilidade de aprender à distância e em vários momentos da vida. A experiência do ensino à distância demonstrou que, no nível do ensino superior, uma dose sensata de utilização dos meios de comunicação social, de cursos por correspondência, de tecnologias de comunicação informatizadas e de

contatos pessoais pode ampliar as possibilidades oferecidas, a um custo relativamente baixo.
(1996: 144)

Apesar dos desafios que a democratização e a massificação colocaram à universidade, quer de ordem mais logística e de funcionamento, quer as que se prendem com as questões de índole pedagógica, este período de cerca de três décadas configura um importante marco de viragem na história das universidades. Como constata Charle e Verger (2012), este período possibilitou:

- a formação do maior número de diplomados até à data;
- o maior intercâmbio universitário entre alunos e professores;
- a abertura da universidade a novas áreas do saber;
- o estabelecimento de uma relação clara entre a universidade e os interesses do Estado e do mercado através de instituições de investigação;
- o maior número de instalações e *campus* estabelecidos;
- o real alargamento a novos tipos de alunos;
- a diversificação das tipologias de instituições de ensino superior, nomeadamente as universidades abertas;
- a maior heterogeneidade do corpo docente.

Porém, numa observação mais distanciada, pode dizer-se que desde as duas últimas décadas do século XX a transformação da vida universitária parece obedecer a um movimento semelhante aos das placas tectónicas: mantendo-se o núcleo duro do que se concebeu durante séculos como universidade, a paisagem exterior alterou-se profundamente, ainda que, à escala global, não tenha simultaneidade.

Encontramos sinais inequívocos dessa alteração exterior, sinais antes vistos como pontos de ajustamento ao tempo presente, e que ganham hoje grande visibilidade na estrutura daquilo que considerámos séculos a fio como universidade. A porção mais sólida da estrutura milenar da universidade – a sua vocação de produtora e transmissora de conhecimento, bem como a sua lógica de independência face aos poderes instituídos na política e na economia – é rompida pela pressão de fatores externos que de forma

duradoura e conjunturalmente determinada vão penetrando no resistente magma, umas vezes em movimentos de divergência, acentuando as diferenças de conceção e de intervenção, ora na gestão, ora na dimensão, ora nas finalidades e objetivos, ora nas modalidades de financiamento, ora na pedagogia, ora... Outras vezes, em movimentos de convergência, acentuando dimensões mais resilientes à mudança, que se (re)incorporam e mantêm.

Centrando-nos no quadro europeu e português, faremos seguidamente uma breve análise dessas alterações que foram emergindo paulatinamente, mas que tiveram um efeito sistémico, paradigmático, servindo-nos do conceito banalizado de sociedade do conhecimento e também do designado por “Processo de Bolonha”.

3.2 – A afirmação da sociedade do conhecimento

O conceito de sociedade do conhecimento foi usado pela primeira vez por Peter Drucker, universitário austríaco, em 1969, mas o seu uso generalizado por académicos e pela sociedade em geral data da década de 1990 e deve-se aos trabalhos de muitos estudiosos, entre os quais se destacam o próprio Peter Drucker, Robin Mansell, Nico Sther e Manuel Castells (UNESCO, 2005; Kitagawa, 2005), que destacaram o papel do conhecimento num mundo globalizado e com uma economia em rápida evolução.

On a global scale, the OECD claims that ‘knowledge and the way we use it are becoming central to our prosperity and success as societies’ (OECD, 1996: p. 14 original emphasis; also see OECD, 2001). The World Bank (1998) has adopted ‘Knowledge is development’ as its recent theme in the World Development Report. Jacques Delors’ report to UNESCO talks of ‘a learning society founded on the acquisition, renewal and use of knowledge’ (Delors, 1996, p. 24). (Kitagawa, 2005: 47)

Trata-se de um conceito que nasce ao mesmo tempo de outros, como “sociedade da aprendizagem”, “educação para todos ao longo da vida”, “sociedade da informação”, que pretendem traduzir traços muito característicos da sociedade do nosso tempo. No geral são conceitos que remetem para a valorização do conhecimento como um bem público palpável, concebido como o principal recurso económico, e também para a transformação do seu uso produtivo no mundo do trabalho, para o novo compromisso da ciência com o

desenvolvimento económico e social, para a importância da aprendizagem, para a transformação significativa que o desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação e do funcionamento em rede tornaram possível.

Muitos trabalhos salientam que a novidade não se prende com considerar o conhecimento como o motor do desenvolvimento, prende-se com a intensidade, rapidez e diversidade de fontes de produção de conhecimento disponíveis e reconhecidas pela sociedade, e ainda pela possibilidade quase instantânea de o difundir e de a ele aceder (Castells, 2004 cit. Formosinho e Reis, 2011; Castells, 2002; Hargreaves, 2003; Coutinho e Lisboa., 2011).

O renovado papel, funções e fontes do conhecimento teve um impacto significativo na universidade (Rey e Feyant, 2017; Endrizzi, 2017a, 2017b), (re)lançando o debate sobre as suas finalidades e formas de organização.

No quadro da União Europeia, a comunicação da Comissão Europeia intitulada *O papel das universidades na Europa do conhecimento* explicita com precisão o lugar e função que se quer que a universidade tenha no mundo de hoje:

A economia e a sociedade do conhecimento nascem da combinação de quatro elementos interdependentes: a produção do conhecimento, essencialmente pela investigação científica; a sua transmissão através da educação e da formação; a sua divulgação com as tecnologias da informação e da comunicação; e a sua exploração através da inovação tecnológica. [...] Porque se situam no ponto de intersecção da investigação, da educação e da inovação, as universidades detêm, sob vários pontos de vista, a chave da economia e da sociedade do conhecimento. (CCE, 2003: 4)

Na sequência do que já vinha a acontecer nas últimas décadas do século XX, com a entrada no novo milénio mantém-se um alargado aumento da procura do sistema educativo e formativo (Endrizzi, 2017a; 2017b; Rey e Feyant, 2017). No início da década de 1990 registam-se cerca de 60 milhões de estudantes a nível mundial, número que quase duplica no final do século, com cerca de 100 milhões (Rodríguez Espinar, 2018). O relatório da Comissão Europeia de 2015 (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015) sobre a implementação do Processo de Bolonha refere que, só no Espaço Europeu de Ensino Superior em 2011/12, estavam inscritos 37,2 milhões de estudantes. O relatório similar de 2018 (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018) aponta para um total de 37,7 milhões de estudantes na educação terciária no ano letivo de 2014/15.

As economias, colocadas num espaço global e tendo no mercado o mecanismo por excelência da sua atividade, requerem que o conhecimento e a sua aplicação ao serviço da produtividade e da inovação sejam assumidos como o principal fator de produção. Ao mesmo tempo requer-se a assunção de que os “trabalhadores do conhecimento” serão os líderes da sociedade do conhecimento (Drucker, 2015).

Como já referimos, tanto a democratização como a massificação do ensino superior constituem fenómenos complexos que em comum têm a sua ligação às transformações do quadro social e económico verificadas no mundo ocidentalizado desde meados do século XX. Os seus efeitos alimentaram medidas de ajustamento diversas, como já salientámos. O forte abrandamento do crescimento económico dos anos 1990 trouxe, com a redução da despesa pública com a educação, novas inquietações, agora com a qualidade da educação e com o seu impacto na economia.

Em meados da década de 1990 a Comissão Europeia, responsável pela publicação do *Livro Branco sobre a Educação e a Formação – Ensinar e aprender rumo à sociedade cognitiva* (CCE,1995), logo no primeiro parágrafo da Introdução, situava o foco: o persistente desemprego na Europa e a exclusão dos jovens constituíam os maiores problemas das sociedades europeias e a educação e a formação, como fatores determinantes da igualdade de oportunidades, figuravam como recursos contributivos para resolver as questões do emprego e da competitividade. No quadro europeu, reconhece-se então que a mundialização das trocas, a globalização das tecnologias e o advento da sociedade da informação, aumentando substancialmente o acesso ao saber, criaram a exigência de mudanças radicais nas competências requeridas pelo mundo do trabalho, ainda que a educação e a formação não perdessem a sua função essencial de promover a integração social e o desenvolvimento individual.

O reconhecimento da particular importância da universidade pelos diversos agentes económicos, políticos e sociais funda-se na ideia de que o conhecimento, desde a sua produção à sua comunicação, é fundamental e também porque aquela instituição tem uma responsabilidade direta em todas as etapas desse processo: forma um número significativo de alunos com elevada qualificação para integrar o mercado de trabalho, forma investigadores e pode colaborar com as empresas dependentes de processos de inovação (UNESCO, 1998; CCE, 2003). Leiam-se as palavras iniciais da comunicação da

Comissão das Comunidades Europeias, em 2003, sobre o papel das universidades na Europa do conhecimento:

O crescimento da sociedade do conhecimento depende da produção de novos conhecimentos, da sua transmissão através da educação e da formação, da sua divulgação pelas tecnologias da informação e comunicação e da sua utilização em novos serviços ou processos industriais. As universidades têm de singular o facto de participarem em todos estes processos, devido ao papel fundamental que desempenham em três domínios: em primeiro lugar, a investigação e a exploração dos seus resultados, graças à cooperação industrial e às novas empresas nascidas da investigação (spin-offs); em segundo lugar, a educação e a formação, designadamente a formação dos investigadores; em terceiro lugar, o desenvolvimento regional e local, para o qual podem assegurar um contributo importante. (CCE, 2003: 2).

A visão tradicional e predominante de uma universidade centrada na investigação não deixa de ser questionada (Menjívar de Barbón e Esteban Moreno, 2012; Rey e Feyfant, 2017), mas essa missão é partilhada com instituições de outra natureza. Como sinteticamente é afirmado no documento já citado da Comissão Europeia (CCE, 2003: 6):

Durante muito tempo, as universidades europeias definiram-se em função de alguns grandes modelos, em particular o modelo ideal de universidade concebido, há quase dois séculos, por Wilhelm von Humboldt na sua reforma das universidades alemãs, e que faz da investigação o cerne da actividade universitária e a base do ensino. Hoje em dia as universidades tendem a distanciar-se desses modelos no sentido de uma maior diferenciação. Esta diferenciação traduz-se pelo aparecimento de instituições mais especializadas que se concentram num núcleo de competências específicas em matéria de investigação e ensino, e/ou em certas dimensões das suas actividades.

No entanto, a universidade mantém a sua imagem e prestígio à luz dessa missão e é perspectivada como o “ponto de interseção da investigação, da educação e da inovação” (CCE, 2003: 4) e ao mesmo tempo como a “chave da economia e da sociedade”, a alavanca da inovação e da mudança económica e corresponsável por encontrar resposta a problemas sociais transversais. A OCDE define mesmo como indicador de potencial económico de um país o nível de habilitações da sua população, com particular ênfase nas habilitações de nível terciário, e estipula que as missões centrais que devem ser perseguidas pelo ensino superior são:

1. The formation of human capital (primarily through teaching);
2. Building knowledge bases (primarily through research and knowledge development);
3. The dissemination and use of knowledge (by interacting with the users of knowledge);
4. The maintenance of knowledge (inter-generational storage and transmission of knowledge). (OECD, 2008: 23).

Os modelos universitários implementados são heterogêneos e diversificados, mas a ideia de que o sistema universitário começa a funcionar numa perspectiva de concorrência e de lucro (Pritchard, 2004), operando como organizações que prosseguem objetivos próprios (Chauí, 2003; Rey e Feyant, 2017; Kitagawa, 2004), é evidente.

Num espaço cada vez mais internacional, as instituições universitárias, e todo o ensino superior, competem entre si pelos alunos, vistos como clientes, e competem entre si e com outras instituições de produção de conhecimento, tanto para fornecimento de serviços à sociedade como pelo acesso aos financiamentos para investigação. Os países anglo-saxónicos assumem expressamente que as universidades devem ser equacionadas como “empresas do saber” que atuam numa “indústria do saber” a partir de uma “lógica de mercado ou de quasi-mercado” altamente competitiva (Rey e Feyant, 2017; Kitagawa, 2004).

Na dimensão *ensino* as universidades funcionam entre dois polos: a visão do ensino como um serviço e a visão do ensino como um bem individual (Fanghanel, 2012). Como serviço social, é prerrogativa da democratização e dos ideais que discutimos em pontos anteriores e é considerada como a instituição do sistema educativo a quem cabe a execução desse dever do Estado em benefício da sociedade em geral (Fanghanel, 2012; Taylor, 1999) e no sentido da prosperidade da nação. Nesta visão, o financiamento do ensino superior é da responsabilidade do Estado e concedido às instituições em função do número de alunos que acolhem.

Como um bem individual, o ensino superior é visto como uma instituição cuja frequência produz um benefício individual que deve ser, por isso, financiado pelo beneficiário, ou seja, pelo próprio aluno (Pritchard, 2004; Altbach, 2016; Altbach. Reiseberg e Rumbley, 2009). Na Europa coexistem ambas as perspetivas, embora o sistema mais comum seja o financiamento conjunto pelo aluno e pelo Estado. Apenas em sete países do Espaço Europeu de Ensino Superior não existe nenhuma forma de

contribuição financeira por parte dos alunos (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015).

Na dimensão *investigação*, a universidade movimenta-se entre uma visão da produção de saber, na qual o conhecimento é um fim em si mesmo e contribui para o desenvolvimento da ciência; e uma visão do saber, na qual aquela produção deve depender de uma apreciação de utilidade e pertinência para a sociedade ou para o mercado de trabalho. A universidade, por vezes designada como a universidade empreendedora, mantém as suas missões de ensino e de investigação mas, percebida como ator do desenvolvimento, incrementa a sua terceira missão que implica o seu envolvimento nas atividades económicas e na criação de novos negócios. Kitagawa (2004) retoma o trabalho de Etzkowitz e Leydesdorff (1995) referindo esta lógica como o “modelo da tripla hélice”, que designa a relação que se estabelece entre os principais protagonistas dos processos de inovação: as universidades, o mercado e o Estado. Tal como Etzkowitz *et al.* (2008), e mais recentemente Cavallini, Soldi, Friedl e Volpe, (2016: 9), explicitam:

An entrepreneurial university is the keystone of the triple helix model, which comprises three basic elements: i) a more prominent role for the university in innovation, on a par with industry and government in a knowledge-based society; ii) a movement toward collaborative relationships among the three major institutional spheres in which innovation policy is increasingly an outcome of interactions among the spheres rather than a prescription from government or an internal development within industry; and iii) in addition to fulfilling their traditional functions, each institutional sphere also ‘takes the role of the other’ operating on a vertical axis of their new role as well as on the horizontal axis of their traditional function.

A ideia de que a formação de nível superior deve contribuir para a superação das desigualdades sociais, económicas e culturais continua a fazer o seu caminho na chamada sociedade do conhecimento, não sem se envolver em complexos desafios. Christophe Charle, o prestigiado historiador francês, lembra:

Loin de donner un supplément d’âme culturel et civique à l’Europe, c’est plutôt l’enseignement supérieur qui se trouve soumis aux principes généraux économiques, voire économicistes, de l’Europe des Six initiale: marché ouvert, concurrence, compétitivité, efficacité.

Loin de préserver la diversité culturelle et l’échange entre les traditions intellectuelles, ces nouveaux objectifs aboutissent à une normalisation qui ne tient compte ni des spécificités disciplinaires, ni des particularités régionales ou nationales, ni même de la diversité des

rapports des individus à la demande d'enseignement supérieur et des diverses fonctions possibles de l'enseignement supérieur. (Charle e Soulié, 2007, cit. Torgal, 2008: 26)

A linguagem numa sociedade cada vez mais globalizada, e sobretudo depois da aprovação da Estratégia de Lisboa (2000), passou a veicular não tanto a questão da democratização, mas a necessidade de qualificação da mão de obra para satisfazer necessidades da economia. Trata-se de um novo paradigma de ensino superior, com outras lógicas, outros valores, outro vocabulário, como descreve Torgal (2008: 29):

As palavras correntes agora são menos o 'progresso' (que já era uma palavra ambígua) e mais o 'desenvolvimento', a 'excelência' mais do que a 'inteligência', a 'avaliação' e a 'certificação' mais do que a 'qualidade pedagógica e científica dos estabelecimentos', a 'competência' mais do que o 'saber' e a 'cultura', a 'massa crítica' (conceito importado da Física Nuclear) mais do que a 'consciência crítica', a 'rentabilidade' mais do que a 'aprendizagem teórico-prática', a 'competitividade' mais do que a 'solidariedade', a 'sustentabilidade económica' mais do que o 'interesse social', o 'internacionalismo' e a 'globalização' mais do que o 'cosmopolitismo' e o 'ecumenismo'. Enfim, a 'universidade empresarial' (Entrepreneurial University) e, para já, a 'Fundação' mais do que a 'corporação' ou a Universidade como elemento ao serviço da 'democracia'.

O aumento da competitividade no mundo do trabalho cria a necessidade de mão de obra qualificada e especializada, vista como elemento que confere valor acrescentado, pressionando o aumento da procura de formação profissionalizante. Este tipo de formação, que não é nova, torna-se uma preocupação maior das universidades e dos poderes políticos (CCE, 2003; Oro, 2009). Constata-se a necessidade de reforçar os recursos humanos, nomeadamente docentes e investigadores, cuja formação se faz na universidade. O crescimento acelerado do número de alunos que ingressam na universidade cria a necessidade de integrar mais professores, mesmo considerando que as universidades simultaneamente aumentam a carga letiva atribuída a cada professor e respetivo tempo para as atividades associadas (planeamento, avaliação, apoio a alunos, etc...) e o número de alunos por turma (Tardif e Loiola, 2001; Altbach et.al., 2009; Hornsby e Osman, 2014).

Desenvolvem-se áreas disciplinares novas, estranhas aos quadros tradicionais das disciplinas universitárias, em detrimento das ciências teóricas ou fundamentais e das Humanidades, criando bolsas de prestígio científico e tecnológico ligadas a interesses globalizados e abrindo a porta a instituições de ensino superior de primeira e de segunda. Esta preocupação transparece em inúmeros textos da literatura científica e das políticas oficiais das últimas três décadas.

Cria-se também a necessidade de mais espaços e equipamentos, em número e dimensão adequadas, quer para a concretização das aulas, quer para o desenvolvimento de todas as atividades de suporte à instituição (serviços de manutenção, serviços administrativos, logística). Este contexto enquadra os problemas logísticos, financeiros e de gestão de funcionamento da universidade que ainda hoje perduram (Tardif e Loiola, 2001, Altbach, Reisberg e Rumbley, 2009).

Percorrendo de perto o relatório produzido para a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, organizada pela UNESCO em 2009 por Philip Altbach, Liz Reisberg e Laura Rembley, eminentes cientistas ligados ao Boston College, intitulado *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*, assinalamos algumas das mais salientes tendências (e simultaneamente desafios a ultrapassar) do que designam por *revolução académica* e que remetem, em última análise, para a resposta dada à massificação do ensino superior:

- mundialização das reformas encetadas, encorajadas pelos *rankings* dos estabelecimentos universitários vinculados à prestação de contas, ao domínio do inglês como idioma da comunicação científica, à harmonização por referência a padrões europeus disseminados por Bolonha;
- procura massiva do ensino superior, incentivada pelas economias pós-industriais, pela ascensão dos setores de serviços e pela economia do conhecimento.
“Globally, the percentage of the age cohort enrolled in tertiary education has grown from 19% in 2000 to 26% in 2007, with the most dramatic gains in upper middle and upper income countries. There are some 150.6 million tertiary students globally, roughly a 53% increase over 2000”);
- desigualdade de acesso ao ensino superior, mantendo-se o predomínio dos grupos sociais mais privilegiados, apesar de medidas complementares como subsídios,

gratuidade de frequência, cotas para os mais desfavorecidos e outras implementadas pelos governos;

- aumento da mobilidade dos estudantes, considerada como um dos indicadores mais visíveis da mundialização: “More than 2.5 million students are studying outside their home countries. Estimates predict the rise to 7 million international students by 2020”. Esta mobilidade compreende tanto a que se concretiza no ingresso de estudantes, sobretudo asiáticos, nos sistemas académicos dos Estados Unidos, da Europa ocidental e da Austrália como a que se revela na União Europeia, decorrente de programas para fomentar a mobilidade;
- “Access is more than 'getting through the door’”. A pressão passa da promoção do acesso para a preocupação com os níveis de finalização dos estudos. Embora sejam escassos os dados globais sobre o insucesso e o abandono dos estudos, conhecem-se medidas indiciadoras desta inquietação: introdução de inovadoras metodologias de ensino, promoção da centralidade do aluno e da aprendizagem, e incremento de sistemas diversos de apoio académico;
- garantia da qualidade, prestação de contas e quadros de qualificações, constituem-se como exigências internacionais: “Globalization, regional integration, and the ever-increasing mobility of students and scholars have made the need for internationally recognized standards among and between nations more urgent. The explosive growth of both traditional institutions and new providers raises new questions in regard to standards of quality. Quite naturally, ‘consumers’ of education (students, parents, employers) are demanding some kind of certification of institutions and the qualifications they award. Mechanisms for establishing international comparability are still new and largely untested”;
- aumento vertiginoso do ensino superior privado, aparecimento de modalidades novas de financiamento do ensino superior público e adoção de modelos de gestão empresarial. O modelo tradicional de ensino superior gratuito ou fortemente subsidiado mostrou-se pouco adequado em momentos de crise e de escassez de recursos, posição fortalecida com o desenvolvimento da ideologia neoliberal que tende a considerar o ensino superior como um bem privado, custeado pelos seus utilizadores. O aumento da austeridade nas universidades, observável no envelhecimento dos seus edifícios e equipamentos, no menor apoio à investigação dos docentes, na perda de lugares seguros para a docência, na concorrência dos

estabelecimentos privados com fins lucrativos, entre tantos outros aspetos, empurrou-as para a procura de alternativas de financiamento primeiro com soluções de diminuição dos custos aumentando o número de alunos e diminuindo o de docentes, depois com recurso a propinas e cortes nos apoios académicos e ainda pela adoção de modalidades de gestão empresarial com perda de poder e de autonomia, em detrimento de conselhos de administração constituídos por individualidades e empresários estranhos à universidade;

- perda acentuada de autonomia dos docentes submetidos a lógicas empresariais, a gestores e burocratas encarregados de desenvolver procedimentos de controlo de gastos, de desempenho e de resultados. Em muitas universidades o corpo docente exerce a tempo parcial, os seus salários são baixos e a fuga de cérebros para o estrangeiro aumenta;
- apropriação da investigação pelas universidades de prestígio, as mesmas que beneficiam de maiores investimentos. A criação e manutenção de universidades competitivas no plano da investigação, capazes de se articularem com o mundo das empresas, é cara – requer laboratórios, bibliotecas, infraestruturas de informação e de tecnologia de elevado nível, fora do alcance de muitas instituições e países. Importa salientar que assim se diversificaram as instituições: umas consagram-se só à investigação, outras só ao ensino e outras a ambos;
- última tendência, que surge como impacto das novas tecnologias de informação e de comunicação. Reconhecendo as muitas potencialidades das formas de comunicação: “E-mail and online social networking spaces provide avenues for academic collaboration and joint research”, reconhece-se também que enquanto solução para o problema do aumento de acesso ao ensino superior, as TIC provocam ainda maior diferença entre as instituições de excelência e as outras, pelo peso dos investimentos permanentes em *hardware*, *software*, suporte técnico, formação e atualização.

No quadro da União Europeia, o Processo de Bolonha, de que tratamos em seguida, constitui uma resposta a estas preocupações e desafios colocados à universidade, numa lógica que é também de natureza política, de unidade e harmonização institucional.

3.3 – A construção europeia – Processo de Bolonha

Na década de 1990 a universidade na Europa enfrenta alguns desafios de vulto, para lá da democratização e da massificação do ensino. Apontava-se-lhe a falta de competitividade no contexto mundial, a sua perda de hegemonia face aos EUA e aos países asiáticos emergentes, no que diz respeito à atratividade de estudantes, na eficácia com que usava os recursos financeiros, no (frágil) profissionalismo da sua gestão, no fraco desenvolvimento dos centros de excelência académica, na sua capacidade de resposta às estratégias e necessidades locais e regionais, bem como na sua competência para se articular com as empresas e contribuir para uma melhor divulgação e exploração dos novos conhecimentos na economia e na sociedade em geral.

A reforma da universidade na Europa era imperiosa ao iniciar-se o terceiro milénio. O contexto exigia reformas. A universidade vive uma tensão permanente entre a necessidade de dar resposta a uma função social-humanista de ensino, sorvedora de recursos humanos e financeiros quando aplicada numa lógica democrática e massificadora, e a função de produção de conhecimento, quer enquanto missão central herdada do ideal humboldtiano, quer, sobretudo, numa lógica imputável ao neoliberalismo económico, associada à produção de conhecimento reconhecido como útil ao mercado de trabalho e ao desenvolvimento económico imediato. No contexto europeu o desafio era também e simultaneamente o de saber como absorver o crescente número de estudantes, como manter e desenvolver os centros de excelência e como vencer a concorrência dos novos países industrializados e também dos EUA. Mas a reforma encetada, marcada pelo denominado Processo de Bolonha, acabou por ganhar um alcance muito mais amplo do que os muros daquela instituição milenar.

O Processo de Bolonha (PB), entendido como o conjunto das atividades desenvolvidas a partir da Declaração de Bolonha (1999), não pode ser restringido ao domínio de reformas no quadro dos sistemas de ensino superior europeus. Constitui um movimento inovador, inserido no complexo e amplo processo de constituição da União Europeia, e é subsidiário da sua estratégia de afirmação, à escala global, como potência económica baseada no conhecimento. Importa ainda salientar que, num contexto de globalização, o PB acabou por influenciar reformas no ensino superior em muitos países à escala planetária, tornando-se uma referência nesse domínio.

O seu principal objetivo foi e é a criação de um espaço europeu de ensino superior, competitivo e atrativo para estudantes europeus e do resto do mundo, ao mesmo tempo que pretende promover a coesão europeia em torno do conhecimento, da mobilidade e da empregabilidade dos seus diplomados. A universidade é perspectivada no quadro dos sistemas educativos como instituição pública a que se exige um contributo determinante nas mudanças económicas e sociais da sociedade do conhecimento.

É consensual apontarem-se como antecedentes do Processo de Bolonha e do seu documento fundador, a *Declaração de Bolonha* (1999), dois outros documentos: a *Magna Charta Universitatum* (1988), assinada pelos reitores de universidades europeias uma década antes, e a *Declaração da Sorbonne* (1998) subscrita, um ano antes do que a de Bolonha, por quatro ministros da Educação de países europeus (Alemanha, França, Itália e Reino Unido).

No primeiro documento, discute-se, a partir do seu interior, o papel da universidade numa sociedade em mudança e globalizada onde o conhecimento se tornou uma mercadoria e as instituições de ensino superior são chamadas a satisfazer necessidades do mercado de trabalho e do desenvolvimento da economia. A universidade é, contudo e ainda, aí definida como centro de cultura, conhecimento e investigação, dotada de autonomia, orientada para a produção de conhecimento e sustentada na unidade de ensino e investigação, como tradicionalmente. O segundo documento insere-se já no processo de integração europeia e enfatiza o lugar que a universidade deverá aí ocupar, salientando a sua contribuição para a formação de cidadãos qualificados para o mercado de trabalho bem como para satisfazer necessidades do setor produtivo, o que a direciona também para a investigação aplicada e para a inovação tecnológica.

A partir destes dois documentos tem-se salientado a progressiva perda de protagonismo dos reitores (da universidade e da sua condição de *universitas*) na dinâmica reformista, ao mesmo tempo que se salienta a crescente interferência política dos ministros da Educação e das agências internacionais nessa dinâmica. Este deslizar das preocupações académicas para o plano político é responsável por algumas das contradições e paradoxos que se vieram a desenvolver, opondo a perspectiva dos académicos – mais críticos e resilientes às reformas “de Bolonha” – e a perspectiva também crítica, mas muito mais otimista, dos poderes político e económico instituídos no

espaço europeu e mundial. Esta oposição é bem detetável na leitura de inúmeros artigos, textos de conferências e afins de proveniência académica contrapondo-se, por exemplo, aos textos das comunicações e relatórios da Comissão Europeia, ou da OCDE. Nos primeiros domina a chamada de atenção para a perda de autonomia científica e ética, para a entrada do mundo empresarial na sua gestão, para a submissão da investigação e do ensino aos interesses económicos, para o enfraquecimento da tradição do humanismo europeu, para os rankings internacionais assentes em métricas discutíveis como o número de artigos publicados em revistas com fator de impacto, ou o número de projetos financiados. Para os segundos, trata-se de uma lógica de “balanço e avanço” em direção ao objetivo político fundamental, nem sempre o mesmo e nem sempre claramente explicitado, em função do qual à universidade se propõem reformas de cursos, de graus, de conteúdos, de perspectivas de aprendizagem, etc... permitindo, no limite, avaliações sempre positivas mas eventualmente contraditórias. A este propósito remetemos para Veiga e Amaral (2011) que consideram que os objetivos de Bolonha são “múltiplos”, “conflitantes” e “vagos”, alterando-se sucessivamente mediante a leitura política das prioridades dos diferentes projetos políticos que se cruzam com o de Bolonha, nomeadamente o da Estratégia de Lisboa. Aproximamos a ideia de “balanço e avanço” ao conceito que estes autores adotam – “o conceito de implementação baseado na ideia de adaptação, desafiando abordagens centradas em estratégias de *top down* ou *bottom up*, uma vez que no processo de implementação de Bolonha aparecem, na trajetória das políticas, elementos alheios à agenda que vai sendo estabelecida” (2011:30).

A *Declaração de Bolonha*, com assinatura conjunta dos ministros com a tutela do ensino superior de 29 países da União Europeia, reconhecendo a i) necessidade de criar uma Europa mais completa e abrangente, em especial no que respeita à construção e ao reforço das suas dimensões intelectual, cultural, social, científica e tecnológica; ii) o conhecimento como “fator insubstituível para o crescimento humano e social”; iii) a importância da educação e da cooperação na construção de sociedades democráticas e estáveis; e ainda iv) o papel fundamental das universidades no desenvolvimento das dimensões culturais europeias.

Afirma a vontade dos seus subscritores de prosseguirem o caminho de criação do espaço europeu do ensino superior. Destaca-se a independência e a autonomia das universidades, aponta-lhes uma orientação no esforço de se adaptarem “às necessidades de mudança, às exigências da sociedade e aos avanços do conhecimento científico”, tendo

em conta o objetivo de elevar a competitividade internacional do sistema europeu do ensino superior. Dentro da lógica de concretização deste objetivo, aquela declaração definiu seis grandes áreas para a reforma: a adoção de um sistema de graus de acessível leitura e comparação; a adoção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos principais, o graduado e o pós-graduado (depois da Conferência de Berlim, em 2003, três ciclos); o estabelecimento de um sistema de créditos para promover a mobilidade mais alargada dos estudantes; a promoção da mobilidade de estudantes, professores, investigadores e pessoal administrativo; a promoção da cooperação europeia na avaliação da qualidade; a promoção das necessárias dimensões europeias do ensino superior, especialmente no que respeita ao desenvolvimento curricular, à cooperação interinstitucional, aos esquemas da mobilidade e aos programas integrados de estudo, de formação e de investigação.

As finalidades e objetivos da universidade tal como vinham sendo tradicionalmente reconhecidos não se configuram como temática desta declaração dos ministros. Ficam tacitamente ocultados pelo inventário de alguns dos resultados esperados da sua ação, legitimando “a importância do ensino e da cooperação pedagógica no desenvolvimento e fortalecimento de sociedades estáveis, pacíficas e democráticas”, realçando “o papel fulcral das universidades no desenvolvimento das dimensões culturais na Europa”; validando “que o ensino superior e os sistemas de estudo se adaptem às necessidades de mudança, às exigências da sociedade e aos avanços do conhecimento científico”.

Mas, se dúvida houvesse quanto ao foco das reformas preconizadas na sequência desta declaração, as suas palavras finais são esclarecedoras:

We hereby undertake to attain these objectives - within the framework of our institutional competences and taking full respect of the diversity of cultures, languages, national education systems and of University autonomy - to consolidate the European area of higher education. To that end, we will pursue the ways of intergovernmental co-operation, together with those of non governmental European organisations with competence on higher education. We expect Universities again to respond promptly and positively and to contribute actively to the success of our endeavour. (Sublinhado nosso) (Declaração de Bolonha, 1999, pag.4)

Como é sobejamente conhecido, o Processo de Bolonha *foi sendo implementado* e foi sendo objeto de balanço, de dois em dois anos, por parte dos ministros da Educação dos países subscritores. As Declarações/Comunicados das Conferências Ministeriais,

realizadas com aquela regularidade, permitem fazer a cronologia da sua evolução, desde já assinalando que a conceção, o controlo e o seguimento dessa evolução foi sendo feito pelo poder político, deixando a universidade no lugar de agente de implementação de um processo conduzido pelos ministros que tutelam o ensino superior, predominantemente direcionado para o objetivo político de criação de um espaço europeu de ensino superior (Bianchetti e Magalhães, 2015; Borges, 2013): Comunicado de Praga (2001); Comunicado de Berlim (2003); Comunicado de Bergen (2005); Comunicado de Londres (2007); Comunicado de Lovaina (2009); Declaração de Budapeste e Viena (2010); Comunicado de Erevan (2015); Comunicado de Paris (2019²). Para além destes documentos principais há um largo conjunto de outros documentos produzidos por instâncias e atores diversos, que têm vindo a arquitetar uma renovada universidade e que nos apontam para um conjunto de reformas estruturais inspiradas por Bolonha que em síntese incidiram:

- na criação de um espaço europeu do ensino superior (EEES), e de um espaço europeu de investigação (ERA), que conjuntamente constituem dois pilares para a sociedade do conhecimento;
- na harmonização progressiva das estruturas de um sistema de ensino superior no sentido de permitir comparações e equivalências entre sistemas europeus e também a nível internacional (estrutura de três graus, sistema de créditos, criação de um quadro comum de referência, com vista a melhorar a legibilidade dos diplomas e das aptidões dos estudantes para o emprego);
- na promoção da competitividade e da qualidade no ensino superior europeu;
- no fomento e apoio crescente à mobilidade dos estudantes e dos professores;
- na cooperação europeia na avaliação da qualidade e promoção de garantia de qualidade;
- na promoção das necessárias dimensões europeias do ensino superior, especialmente no que respeita ao desenvolvimento curricular, à cooperação interinstitucional, aos esquemas de mobilidade e aos programas integrados de estudo, de formação e de investigação.

² Para aceder a estes documentos aconselha-se o site oficial da European Higher Education Area
<http://ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communicues>

O Processo de Bolonha teve um efeito padronizador sobre as reformas do ensino superior. Esse efeito observa-se, em primeiro lugar, nos documentos iniciais de recomendação interministerial e tem uma marca de orientação eminentemente política. À superfície desses textos o mais relevante não é o conteúdo da educação/formação de nível superior, nem a universidade enquanto instituição definida pelo seu autónomo papel de construção e divulgação de conhecimento, nem a educação em geral, nem sequer são as razões intrínsecas ao sistema educativo. Só em 2003, em alinhamento com os resultados da reunião realizada em Berlim, a Comissão das Comunidades Europeias afirma a necessidade imperiosa de ter uma "comunidade universitária sólida e próspera" (CCE, 2003: 2), e à universidade confere um papel fundamental pela sua participação nos processos de construção de conhecimento, através da investigação e da exploração dos seus resultados, nos processos de transmissão do conhecimento, pelo ensino e pela formação, e nos processos de aplicação do conhecimento, inserindo-se de forma mais profunda na vida da comunidade. No documento citado, escreve-se, as universidades "situam-se no ponto de intersecção da investigação, da educação e da inovação" detendo "a chave da economia e da sociedade do conhecimento" (:5).

Do ponto de vista do presente estudo não podemos deixar de salientar que a preocupação com a universidade é dominada pelas questões relativas ao seu financiamento, à sua eficiente gestão e à cooperação entre a universidade e as empresas. De forma clara fala-se da missão tradicional da universidade – investigação e ensino – mas essa missão é sempre endossada ao contributo para a competitividade económica, a coesão social e o desenvolvimento.

Tomando por certo que os desafios são à escala europeia, as questões que suportam a desejada mobilidade de estudantes e investigadores bem como as referentes à compatibilidade e transparência dos sistemas de reconhecimento de qualificações são tidas em conta na lista de desafios a superar. Neste sentido, as políticas europeias que podemos remeter genericamente para os processos de garantia da qualidade do ensino superior são de particular relevância, desde logo evidenciada pela criação de organismos para a prossecução deste objetivo, com destaque para a European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), criada em 2000.

Salienta-se, seguindo Cunha (2006: 260), que a questão da garantia de qualidade é ideologicamente marcada, representando umas vezes um dispositivo que serve sobretudo

os interesses de normalização no quadro da economia do conhecimento articulado com as problemáticas do financiamento e outras vezes sendo perspectivado como um instrumento do “desenvolvimento de uma cultura crítica e fundamentada, capaz de acenar com uma condição emancipatória” (Cunha, 2006: 260).

Em qualquer dos casos, o efeito normalizador é efetivo (sobretudo quando indexado ao financiamento e à acreditação). O documento *The Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (2015), proposto pela ENQA em 2015, ainda que tenha um alcance meramente de orientação, constitui um referencial relevante nesse feito normalizador. Estabelece um conjunto de critérios a ter em conta nos processos de acreditação dos cursos e de avaliação interna e a sua implementação transfigura a visão tradicional do trabalho do professor, quer no plano do desenvolvimento curricular, quer no processo de organização da aprendizagem e do ensino, quer no que à avaliação das aprendizagens diz respeito.

O desenvolvimento do Processo de Bolonha mostra que o objetivo inicial de criar um espaço europeu de ensino superior convocou as universidades a participarem no processo e, ao mesmo tempo, foi estabelecendo exigências/recomendações que se mostraram essenciais para assegurar a convergência entre instituições em tão elevado número, nos diferentes países europeus. Destas importa-nos agora salientar algumas que tiveram um efeito transformador da cultura tradicional da universidade, já não na sua relação com o poder político e com a sociedade em geral, mas com implicações substanciais sobre a pedagogia universitária e sobre a profissionalidade docente:

- questionamento e rutura com o paradigma tradicional de ensino universitário mais direcionado, na sua generalidade, para a transmissão do conhecimento “já feito” do que para a procura de novo conhecimento (cujo monopólio é disputado por muitas outras instituições);
- questionamento e rutura com o paradigma tradicional mais centrado nas atividades de ensino e avaliação das aprendizagens do que nas atividades de aprendizagem e avaliação da qualidade do ensino, sobretudo de acordo com os critérios de sua utilidade e pertinência social;
- proposta de uma conceção do estudante como adulto, sujeito ativo de aprendizagem e “cliente”;

- reconfiguração do trabalho docente focado na construção de ambientes de aprendizagem, no acompanhamento/tutoria do desenvolvimento do estudante, no aproveitamento das potencialidades das novas tecnologias de informação e comunicação, na avaliação formativa dos progressos, dificuldades e necessidades de formação do estudante, no envolvimento do estudante nos processos de investigação dos projetos em que o docente se empenha;
- incidência de mecanismos de avaliação enquadrados num sistema de garantia de qualidade que introduziram uma lógica nova na conceção da profissionalidade docente (no desenho dos cursos e programas, na organização da aprendizagem e do ensino, na inovação metodológica nos processos de ensino, na avaliação das aprendizagens, mas também no trabalho com públicos muito diversos no plano etário, de género, de etnia, de nacionalidade mas também na vertente da investigação, na necessidade imperiosa de publicar e na inserção em redes diversas).

São dimensões que confrontaram os docentes com mudanças sistémicas radicais. Queremos salvaguardar que, em si mesmas, cada uma destas mudanças não é uma novidade – a história da Pedagogia está repleta de autores que as advogaram, de Sócrates a Paulo Freire, para citarmos apenas dois nomes entre os muitos possíveis; mas a sua conjugação e a sua promoção mediante medidas de política que induzem a sua prática ‘compulsiva’ são uma verdadeira subversão do que era tradicional. Não podemos também deixar de referir que estas mudanças continuam a constituir, vinte anos volvidos sobre a Declaração de Bolonha, desafios à docência sobretudo porque as condições de trabalho disponibilizadas aos docentes impõem limitações fortíssimas à sua implementação e não apenas à sua execução na prática docente, mormente porque constroem a adesão motivacional às mesmas pela academia.

São amplamente enunciadas as alterações recomendadas e implementadas pelos governos dos países da União Europeia (e fora da União Europeia) no plano que podemos designar como pedagógico – podem ser identificadas nos documentos de base da Comissão Europeia, e no caso português na legislação que os traduziu para a realidade nacional. Aqui e agora apenas lembramos, de acordo com o interesse para o presente estudo, a alteração da estrutura dos três ciclos de ensino que tornou o doutoramento num

momento de continuidade do sistema educativo e a passagem da função de orientador a uma missão da docência.

Em Portugal, tal como nos restantes países europeus, gerou-se a necessidade de encontrar instrumentos nacionais de integração e adequação das políticas europeias às políticas nacionais. Um dos reflexos desta integração encontra-se no vasto *corpus* de legislação produzido a partir de 2005, desde alterações da Lei de Bases do Sistema Educativo à sucessiva regulamentação da nova arquitetura de graus e diplomas para o ensino superior, do novo regime jurídico de avaliação da qualidade do ensino superior à criação da agência nacional de avaliação e acreditação das instituições de ensino superior, a A3ES.

Síntese

Em síntese, num mundo globalizado e velozmente mutante, as transformações na universidade foram paulatinamente ocorrendo, com medidas de ajustamento diversas em resposta a problemas manifestados e percebidos. Como já assinalava Trow nos anos 1970:

These problems arise in every part of 'higher education--in its finance, in its government and administration; in its recruitment and selection of students; in its curriculum and forms of instruction; in its recruitment, training, and socialization of staff--growth has its impact on every form of activity and manifestation of higher education" [...] "In most of the writing on higher education in recent years, these problems are treated in isolation. Curriculum reform and finance and administration are commonly discussed by different people, with different methods and assumptions and often with different values; they are reported in different conferences and published in different journals for different audiences. (Trow, 1973: 1)

A retórica da sociedade do conhecimento coloca a universidade no centro do debate. Se por um lado se reconhece o seu papel na produção e divulgação do conhecimento, também se lhe reconhece um papel-chave na formação das novas gerações de trabalhadores.

Se, numa ótica entusiasta, se lhe atribui a possibilidade de resolver alguns dos desafios da sociedade do século XXI, também, numa ótica mais crítica, se vai evidenciando a reprodução que ela promove das formas de exclusão anteriores, ficando longe de democratizar o acesso ao conhecimento científico.

A universidade perde definitivamente o monopólio da investigação, que agora partilha com muitas outras instituições quer no plano do ensino superior quer no plano da sociedade civil. Da mesma forma, perde autonomia financeira e insere-se no conjunto das entidades dependentes dos orçamentos (escassos) dos Estados. Ao mesmo tempo vê o seu desempenho gerido e avaliado por instâncias e critérios exteriores que a observam não tanto como um espaço de cultura sorvedora de avultados recursos, mas enquanto produtora de mão de obra qualificada, direcionada para um mercado de trabalho cioso de eficácia e eficiência.

Importa-nos ainda assinalar o impacto na identidade profissional dos seus docentes que, igualmente, viram o seu desempenho escrutinado pela sociedade dos contribuintes e por agências definidoras de critérios externos que descaracterizaram a unidade investigação – ensino e precarizaram as bases em que assentava o seu prestígio.

O processo de mudanças torna-se visível e traduz-se num novo léxico – acreditação, qualidade, qualificações, competitividade, universidade empreendedora, avaliação interna, avaliação externa, empreendedorismo, supervisão do sistema, regulação, governança, *accountability*... – estranho à universidade tradicional. As novidades, que emergem dia a dia, hora a hora, numa acelerada vertigem, criam novos problemas à universidade e estes, equacionados de forma fragmentada, são percebidos ora como questões de gestão, ora de currículo, ora de financiamento, ora de ensino, ora de...

As justificações são descontextualizadas e envoltas em narrativas pouco consistentes, inseridas num devir veloz que, ocultando a ideologia que lhes subjaz, as apresentam como coerentes e consistentes com valores plenamente aceites. Aos olhos do cidadão comum e também ao olhar dos académicos, a mudança, ainda que inevitável, apresenta-se não como processo sistémico com as suas componentes lógicas, mas como uma via reformista adaptativa à “espuma dos dias”, inevitavelmente portadora de contradições. Assim, por exemplo, podemos referenciar medidas diretas de restrição do acesso ao ensino superior mescladas com defesa de ensino superior para todos, medidas de valorização do ensino e dos seus agentes fundamentais, os professores, ao mesmo tempo que sobre estes recaem medidas organizativas do seu trabalho numa lógica empresarial “selvagem”.

CAPÍTULO 2 – A PROFISSÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE – DEBATES ATUAIS SOBRE A DOCÊNCIA

Enquadramento

No capítulo anterior apresentamos a evolução da universidade, focada como contexto em que atuam e desenvolvem a sua atividade os docentes do ensino superior. Para uma compreensão mais abrangente, procurámos explanar as mudanças a que esta instituição tem estado sujeita e como essas mudanças se observam e modificam este campo específico de exercício profissional. Descrevemos ainda o Processo de Bolonha e as pressões que decorrem da implementação do mesmo. Explicitámos os mecanismos que condicionam o financiamento da universidade, igualmente para contextualizar a atuação dos seus profissionais. Finalmente, debruçámo-nos sobre a aferição da qualidade no ensino superior, como instrumento de pressão sobre o funcionamento interno das universidades, para obter uma panorâmica global deste espaço institucional, lançando a reflexão para o desenvolvimento deste capítulo, onde procuraremos observar mais de perto o papel do professor do ensino superior.

Relembramos que o nosso interesse investigativo interroga o campo da competência pedagógica do professor universitário no domínio específico da orientação de estudantes, em processo de elaboração da tese de doutoramento, bem como os procedimentos da preparação profissional para o exercício dessa função profissional. Neste sentido, consideramos que é necessário explicitar os três pressupostos de que partimos e que são estruturais para o nosso objetivo deste capítulo.

O **primeiro** assume que a expressão *docente/professor universitário* designa uma **profissão** e, conseqüentemente, entendemos que o professor universitário é um **profissional**, um profissional do Ensino/Docência - não da Medicina, do Direito, ou de qualquer outra área. Isto é, compreendemos que a profissionalidade do professor universitário se define, por excelência, no exercício da docência /ensino (teaching). Porém, esta docência concretiza-se num nível tão elevado que o conteúdo de ensino se aproxima, devido à especialização em que assenta, da prática de investigação: os resultados a que esta chega, os processos metodológicos que usa, bem como a reflexão

epistemológica que desenvolve, constituem-se como o **conteúdo curricular fundamental**, tornando o ensino e a investigação duas faces da mesma moeda no quadro da profissão docente na Universidade. Ao mesmo tempo remete as funções de gestão e de transferência do conhecimento para a comunidade para um nível de funções subsidiárias (e de que não nos ocuparemos neste trabalho), o que não lhes retira nem nobreza nem pertinência.



Figura 1. Áreas de função do professor universitário

O professor universitário distingue-se assim do investigador, enquanto profissional da investigação (nem todos os investigadores são professores universitários), como também se distingue do gestor profissional (nem todos os gestores são professores universitários) e dos que fazem atividade profissional da divulgação e/ou aplicação de conhecimento produzido pela investigação (também nem todos são professores universitários). Temos consciência de quanto esta perspetiva pode afrontar as representações mais comuns e mais tradicionais que tendem a considerar que o professor universitário executa quatro funções - investigação, ensino, gestão, serviços à comunidade. Destas emerge de forma saliente a primeira, única a merecer uma preparação específica e a constituir-se como critério de acesso à profissão, como aliás sublinha o atual quadro normativo português (DL n° 205/2009, ECDU). Na nossa leitura, consideramos que a **docência universitária** não se esgota numa função (por simplicidade

muitas vezes reduzida à expressão ‘*dar aulas*’), antes configura uma atividade profissional **única, complexa, altamente diferenciada, exercida numa instituição ela própria dotada de elevado grau de complexidade** (Altbach, 1977; Pedró, 2009). É a esta atividade profissional que vêm sendo atribuídas, numa retórica banalizada, quatro funções fundamentais (mas com uma hierarquia interna), a saber, o ensino (a docência propriamente dita), a investigação, a transferência do conhecimento para a comunidade e a gestão da instituição de pertença em que exerce atividade, supostamente de forma articulada entre si, mas dependentes daquela que lhes dá sentido social e institucional, ou seja, do Ensino.

Decorre desta assunção que, para que haja ensino ao elevado nível esperado no ensino universitário, o professor seja um especialista de uma dada área do conhecimento, garante de um conhecimento de conteúdo atualizado e cientificamente suportado, e bem assim esteja capacitado para o ensino dessa área de conhecimento a estudantes, bem como para a divulgação e aplicação social dos resultados do processo de construção de conhecimento novo, obtido por via da investigação. Igualmente, considerada a complexidade da organização que suporta esta exigente atividade, espera-se que seja um interveniente competente na gestão das instituições de que faz parte, distinguindo-se do quadro gestor de outras organizações em que, por regra, a ‘gestão’ se separa da ‘produção’.

O **segundo** pressuposto assume que, no âmbito da profissão docente e no quadro da função ‘ensino’, cabe ao professor o acompanhamento/supervisão de estudantes e, muito especificamente, a orientação destes em processos de elaboração de teses de doutoramento.

Neste sentido, e, particularmente, para o desempenho de atividades de orientação de estudantes em doutoramento, afirmamos que os saberes e competências requeridos **para um desempenho profissional** desta atividade não decorrem apenas do domínio de uma dada área do conhecimento, não obstante a obtenção do grau de doutor seja atualmente critério chave para acesso à carreira de professor universitário. **Falta o conhecimento necessário para proceder ao seu ensino.**

Como Esteves (2008: 103) consideramos que a “ciência a ensinar e aprender” se distingue da “ciência sobre o ensinar e o aprender”.

E, num desejo de clarificação, acrescentamos: a prática de ensino que se materializa na transferência de conhecimento da ciência a ensinar para os estudantes num processo de aprendizagem mediado pelo professor é uma atividade complexa que requer interação entre diferentes tipos de saber e a ação. Exige um conjunto de saberes articulados (de conhecimentos, capacidades, atitudes, valores e competências) que podemos agrupar em dois subconjuntos: o dos *saberes universitários*, teóricos e declarativos tanto sobre a ciência que se constitui conteúdo de ensino quanto sobre as ciências da educação que suportam o agir do professor e o dos *saberes profissionais*, práticos, oriundos da experiência, contextualizados e aprendidos nas situações de trabalho designados por Malglaive como *saberes em uso* (Tardif, 2002; Altet, 2001; Malglaive, 1995). Como salienta Tardif, especialista canadiano em estudos sobre a profissão e a formação de professores (2002:257)

A prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual vem jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos de exercício da função docente.

Cumulativamente, no caso específico do professor universitário, trata-se também de *ensinar a investigar (a descobrir, a construir conhecimento novo)*. Assim, supomos que a especificidade do acompanhamento e supervisão do estudante em processo de elaboração de uma tese de doutoramento, nosso interesse particular, requer saberes e competências próprias, altamente especializadas, no domínio da Educação/ Formação, para além das que são comuns a outras áreas de atividade do docente, nomeadamente as que sustentam o ensino de conteúdos disciplinares.

Relativamente à quase exclusividade de formação profissional numa dada área do conhecimento científico para ser /continuar a ser professor universitário, quase que podíamos dizer que *sempre foi assim e continua a ser assim - quem sabe, ensina*. Podemos até destacar que era assim desde a Idade Média. Mas, vivemos hoje num quadro de radical mudança (paradigmática?), observável no espaço universitário nas últimas décadas, como vimos no capítulo anterior. A massificação do ensino terciário, a entrada da Universidade no sistema educativo gerido pelo Estado, a generalização da obtenção do grau de doutoramento para fins diferentes da docência universitária, a demanda de resultados

eficazes no que diz respeito a dotar a sociedade de cidadãos qualificados para desempenhos profissionais com um nível de exigência adequado à sociedade do conhecimento e ao (todo poderoso) mercado...são apenas alguns dos pontos em que ancoramos a nossa perplexidade para perguntar se podemos aceitar um modelo de ação profissional docente que renuncia a uma preparação profissional e se amarra a uma prática “artesanal”, assente no princípio (tradicional) de que um elevado nível académico garante suficiente competência de ensino e, em particular, suficiente competência nas práticas de orientação, mormente no campo do ensino e acompanhamento para a prática da investigação científica. Neste campo específico da orientação /supervisão de projetos de doutoramento, como lembra Marshall (2009), temos de considerar a extensão de papéis que não configuravam tão acentuadamente como hoje (em quantidade e em diversidade de modalidades) o trabalho tradicional do professor:

The role of the supervisor thus moves away from that of teacher, providing the format within which students will be expected to perform, to that of facilitator, thus promoting a different sort of relationship with a subtly different skills set. (...) Projects and dissertations clearly offer a teaching and learning strategy which passes the onus for learning on to the students, requiring supervisors to reposition themselves away from the role of teacher, moving vertically up the axis to that of facilitator. (Tardif, 2002: 257)

Podemos ainda aceitar hoje que *quem sabe, faz e, por isso, sabe ensinar a fazer?*

Relativamente ao **terceiro** pressuposto, decorrente dos anteriores, assumimos que a prática profissional da docência universitária /orientação de estudantes em doutoramento requer *formação profissional* direcionada tanto para (i) aquisição e desenvolvimento dos “saberes a ensinar” como para a (ii) aquisição e desenvolvimento dos *saberes e competências para ensinar*, como (iii) prática acompanhada, refletida, avaliada e investigada, sem o que poderemos estar perante os saberes universitários inúteis a que se refere Tardif (2002) acima citado.

Assumimos ainda que, dado o elevado nível de exigência que recai sobre o professor universitário, e talvez mesmo por causa disso, nos situamos no campo específico da **formação profissional**, isto é, situamo-nos no plano de uma prolongada e exigente preparação para um desempenho específico, fundamentado num conhecimento especializado, susceptível de permitir quer a autoregulação quer a autonomia de juízo e

decisão, orientado por uma ética de serviço e agregador de um compromisso com os pares numa lógica de comunhão de uma forte identidade grupal (Hargreaves e Goodson, 1996).

O desempenho fundamentado, no caso do professor de hoje, reconduz para uma **dupla especialização**: numa área de *conhecimento* que configura os conteúdos de ensino e numa área de conhecimento que configura as possibilidades (teóricas) de *agir* como professor. Embora seja difícil aceitar que um professor universitário, preparado formalmente apenas no plano da sua área científica, não saiba descrever, analisar, avaliar o que constitui a sua ação docente, isto é, o seu ensino, também nos é particularmente difícil aceitar que se pode exercer a docência neste nível sem uma profunda e científica base de fundamentação e de uma reflexão rigorosa da sua prática, lugar onde aquelas duas especializações se interrelacionam profissionalmente.

No que se refere à particular atividade em que nos focamos no presente estudo – a orientação de estudantes em ordem à elaboração de uma tese de doutoramento –, a nossa ambição é a de podermos contribuir para retirá-la do domínio da atividade ‘artesanal’, em que tem estado circunscrita, desviando-a para um plano que viabilize uma cultura profissional específica e fortaleça um estatuto social que dê visibilidade e valorize o papel de orientador no quadro do trabalho docente, afastando-a de uma aprendizagem firmada na observação e imitação dos mais velhos e experientes, tornados mestres e modelos. Citamos aqui as palavras do universitário Maurice Tardif, em entrevista a Maria Nóbrega - Therrien (2016: 139):

...no doutorado, o papel da pesquisa e dos pesquisadores é fundamental para a formação dos estudantes. Considero que a formação doutoral mantém-se fundamentalmente uma formação artesanal: ela inicia uma relação pessoal, estreita e contínua, durante cerca de quatro anos, entre um aprendiz pesquisador (o estudante) e um pesquisador experiente (o professor, o orientador da tese). A qualidade dessa interação depende muito das competências de pesquisador do professor. Ora, essas competências são resultantes das numerosas pesquisas que ele já realizou e que continua a realizar. (sublinhado nosso)

Esta visão artesanal, altamente dependente do conhecimento e das competências ganhas na prática da investigação bem como na prática de orientação, isto é, dependentes da experiência que o professor foi adquirindo (incluindo o “convívio” com um mestre experiente), há muito tempo é alvo de críticas por ter uma orientação conservadora e uma epistemologia anticientífica e por suportar práticas relativamente acríticas e pouco

refletidas, favorecidas pela inércia do modelo de referência, dificultando uma abordagem profissional (Perrenoud (1994), e Zeichner (1983) cit. por Rodrigues, 2006). O movimento de profissionalização que atravessou a atividade docente nos outros níveis de ensino desde os anos 1970 e que podemos definir como “le passage du métier artisanal où l’on applique des techniques, des règles à la profession, où l’on construit ses stratégies en s’appuyant sur des savoirs traditionnels et en développant son autonomie” (Altet, 1994: 23), impõe-se agora à docência universitária, mesmo à atividade dos orientadores de estudantes em doutoramento, correspondendo a necessidades da sociedade contemporânea.

1 - O cenário universitário atual e seu impacto na docência

Hoje, a universidade, enquanto componente dos modernos sistemas educativos e enquanto espaço que enquadra a profissão do professor universitário, vive mais um momento de profundas alterações com um forte impacto na profissão docente e, mais especificamente, na docência.

Três tendências são marcantes na evolução do ensino universitário com efeitos sobre a docência, como sintetiza Tardif na entrevista acima citada (Nóbrega-Therrien, 2016).

Em primeiro plano o autor destaca o movimento de profissionalização dos professores cuja raiz remonta ao processo de transformação do universitário num investigador especializado numa dada disciplina científica: as suas “pesquisas se inscrevem no seu campo disciplinar e seus verdadeiros interlocutores são os outros cientistas da sua própria disciplina”(idem, 2016: 133), o que tende a ocultar a atividade de ensino e a deslocar a sua pertença identitária para o grupo da sua área de saber minimizando a pertença e a identidade do grupo dos professores.

Uma segunda tendência é constituída pelos desafios da democratização e da massificação do ensino que traz consigo novos públicos estudantis muito diversificados, com conhecimentos, motivações, expectativas e enquadramentos socio-culturais muito heterógeneos, exigindo mudanças e ajustamentos nas conceções e nas práticas dos professores. Criou condições para um crescimento exponencial do corpo de professores ao mesmo tempo que exigiu a diversificação dos seus perfis, a transformação e

diversificação das suas condições de trabalho com perda da sua autonomia e do poder corporativo tradicional, e mesmo uma alteração relevante das suas relações com a instituição universitária.

Por último, outra tendência marcante para a docência é explicitada: a instrumentalização da universidade pelo Estado e pela economia, acentuada pelo neoliberalismo desde os anos 1980. A instituição universitária, lugar de pertença do docente, passa a ser considerada como uma força produtiva ao serviço da economia e do Estado, obscurecendo a sua missão educativa.

O mesmo autor designa de quadratura do círculo o quadro de tensões e contradições que hoje são características do trabalho do professor universitário, como podemos ler no excerto seguinte:

Nos dias atuais, o estreito amálgama dessas três tendências (profissionalização, democratização e instrumentalização) produz tensões e contradições no trabalho dos professores universitários. De fato, estes devem ser tanto pesquisadores altamente especializados, quanto docentes que lecionam para públicos heterogêneos, ao passo que seus trabalhos devem comprovar utilidade pública e econômica. Em síntese, os professores veem-se agora confrontados com uma espécie de quadratura do círculo! (Tardif cit por Nóbrega-Therrien, 2016: 135).

No caso do professor do ensino superior, a quadratura do círculo passa pelos seus múltiplos contextos de atuação, geradores de exigências profissionais de diversas naturezas. Numa concisa visão podemos organizá-los, em três grandes grupos:

- contexto social geral que delimita pela sua envolvimento **a função e as atividades** do professor, de acordo com o **quadro político, económico, cultural**, mediante publicação de normativos, explicitação de expectativas e juízos sobre a sua ação, entre outros meios;
- o contexto institucional interno, da cultura da universidade à visão das faculdades, dos departamentos e de outros grupos, que circunscrevem os limites e as possibilidades do pensar e do agir;
- o contexto do ensino no qual é observável a prática docente na relação com os estudantes e que abrange a organização do ensino (disciplinas, turmas,

horários), o tipo de estudantes, a relação pedagógica, os valores subjacentes às metodologias usadas...).

Cada um destes contextos organiza-se segundo lógicas que obedecem a objetivos diferenciados mas que se conjugam e entrecruzam na ação do professor. Remetem para as funções fundamentais, tradicionalmente aceites, do professor universitário, mas configuram-se de modo novo, ora mais focadas no ensino, ora dando maior relevo à investigação, ora enfatizando o papel de gestão na instituição onde trabalha, ora ainda requerendo compromisso social com a sociedade. Historicamente a função de ensino surge como a mais característica, mas, a partir da influência humboldtiana, a tendência tem sido para ceder espaço à investigação, dela decorrendo hoje um maior prestígio e também nela se focando uma maior pressão social (Ruiz-Bueno, Torelló, Fernandez e Gámez, 2008; Torelló, 2011).

Em cada um destes contextos uma função emerge como predominante, esperando-se em cada uma, excelência. Sabemos que a universidade determina e condiciona a conceção de profissão docente, definindo o que se espera que o professor faça, os saberes e competências que devem fazer parte do seu espólio profissional, os valores fundamentais subjacentes ao agir profissional exigido, desenhando identidades profissionais, isto é, contribuindo decisivamente para o desenho da sua profissionalidade e do seu profissionalismo. Com ou sem sincronismo, a sociedade em geral, no nosso tempo, impõe à universidade papéis e resultados (ver, o papel dos rankings ou o peso das recomendações do Banco Mundial, da Unesco ou da Comissão Europeia, por exemplo). As políticas educativas, nomeadamente as relativas aos sistemas de avaliação e de certificação, são responsáveis pela adoção de padrões e critérios de qualidade que mantêm acentuada ênfase nas práticas de investigação, interferem nas possibilidades de desenvolvimento independente das universidades e estreitam a autonomia (tradicional) dos docentes, condicionando o seu processo de profissionalização na docência (Hargreaves, 2004). Nas mesmas políticas constatamos uma preocupação com o desempenho das instituições e dos seus professores no plano do envolvimento com o ensino e com os resultados manifestados na preparação dos seus estudantes para o mundo do trabalho, acentuando uma maior consciência da necessidade de promover práticas de ensino de elevada qualidade.

No conjunto destes complexos e exigentes contextos de ação poderemos continuar a considerar que basta uma preparação numa dada área do conhecimento científico e que essa preparação permite desempenhos excelentes em domínios tão díspares como o ensino, a prática da investigação, a formação de jovens investigadores, a intervenção na comunidade, a gestão de instituições de dimensão e complexidade tão elevadas?

Em tempo de incerteza e de convívio de muitas e variadas propostas, o debate permanece vivo.

São muitas as vozes no espaço universitário que mantêm aberta a questão de saber se, HOJE, a qualificação numa área científica disciplinarizada garante, pela autoformação ao longo da vida, a aquisição, desenvolvimento e aplicação de saberes e competências suporte de uma ação profissional em contextos tão diversificados e tão mutantes. São sintomáticas as irónicas palavras do universitário francês Oliver Beaud, da Universidade Paris2 e presidente da Association Qualité de la Science Française a propósito da publicação de um relatório da Inspeção Geral da Educação, Desporto e Investigação, palavras datadas de 2016:

Les auteurs du rapport voudraient faire croire que les universitaires ont besoin de se former. Que dire d'une telle absurdité, si ce n'est que les auteurs du rapport semblent ignorer que l'universitaire digne de ce nom ne fait que se former tout au long de sa vie professionnelle, en cherchant et en enseignant le fruit de sa recherche ? Et voilà qu'on voudrait le transformer en un agent qui aurait des « besoins de formation (...) »

Enfin, comme souvent dans ce rapport, l'argument irréfutable serait ce qui passe à l'étranger, où l'herbe est plus verte et où l'on aurait découvert les vertus de la formation des universitaires. C'est de là que viendra la lumière pédagogique qui améliorera les universités françaises.

Traduzem um discurso-tipo que legitima a auto formação do professor universitário – após uma formação inicial direcionada para a aquisição de um saber especializado, suporte do saber a transmitir (distribuir /divulgar, para fugir à aparente inevitabilidade que recai sobre a ideia da transmissão), a imitação dos mestres e a experiência prática ao longo da vida são consideradas suficientes quer para manter e desenvolver o saber especializado em que foi iniciado, quer para abranger as crescentes exigências da ação pedagógica do docente. Não equaciona a razoabilidade dos limites dessa autoformação, indexando-a para sempre ao exercício profissional no âmbito do domínio do saber científico adquirido

no doutoramento que garante o recrutamento para a profissão. Ser Biólogo é a mesma coisa que ser Professor Universitário no ramo da Biologia? Ser Físico é a mesma coisa que ser Professor Universitário no ramo da Física? O que adiciona a designação de Professor Universitário à de Biólogo? Que distinção lhe atribui?

O cenário universitário nosso contemporâneo desafia a docência e exige a sua profissionalização, como forma de a subtrair ao campo da arte e do engenho artesanal em que está confinada. A profissionalização (em curso, em velocidades muito variadas, e “ocultada” por declaração de objetivos que se esquecem de a nomear) disponibiliza outros discursos-tipo e outras práticas profissionais. Trata-se de um cenário com trémulos e oscilantes traços onde convivem elementos de tradição e exigências de modernidade, onde coexistem de forma acalorada tanto os argumentos (e as práticas) dos que defendem a premência do investimento no *ensino*, na sua melhoria e na preparação profissional para o exercer na universidade, como dos que se interrogam sobre a oportunidade e **pertinência de insistir na formação pedagógica dos professores universitários**. Num quadro não isento de debates e de posições diversas, muitas vezes até antagónicas (no plano ideológico, mas também no plano das finalidades e epistemologias das diferentes disciplinas em que dividimos o saber), torna-se uma exigência de racionalidade **questionar que profissão** é esta do professor universitário, o que constitui a **especificidade do seu trabalho** e da sua **formação profissional**, que lugar para o exercício da docência, em geral e, em especial, no presente estudo no domínio da orientação/supervisão de projetos de doutoramento.

Para este efeito, constitui condição fundamental ter resposta para: Que papéis e que funções desempenha hoje o professor universitário? Que novos saberes e competências são requeridos? Que novos objetivos e finalidades orientam a ação do professor universitário? Que novas exigências pendem sobre os chamados “orientadores”? E ainda, não menos relevante, como se manifesta a passagem dos “velhos” para os “novos” papéis e funções?

Como iremos mostrar mais adiante a tarefa não é fácil. E a maior ou pelo menos a primeira dificuldade é a fragilidade do que sabemos a respeito das respostas a estas pertinentes questões.

O olhar que agora apresentamos sobre a profissão docente no ensino superior, em geral, incide sobre os focos de tensão e desafio que se manifestam na docência no ensino superior e será um recorte a partir de uma abordagem sucinta que permita evidenciar as funções e atividades prescritas, percebidas e desempenhadas pelos professores, os saberes e competências que subjazem ao exercício profissional, as formas de construção da identidade profissional desses docentes num quadro de grandes mutações do seu contexto de trabalho, bem como as perspectivas emergentes sobre a sua formação profissional, identificando, pela perspectiva e voz do professor, as lacunas, as dificuldades e os desejos de melhoria das suas práticas profissionais.

2 - A docência universitária enquanto profissão

2.1 - O que é ser professor universitário, hoje? de que profissão se trata?

Num esforço de clarificação da expressão ‘professor universitário’ impõe-se dizer que a pergunta não pode ser respondida sem ser contextualizada no tempo e no espaço.

Como afirma Barnett (2000: 256) “‘What it is to be ‘an academic’ is by no means given but is a matter of dynamic relationships between social and epistemological interests and structures’”. No mesmo sentido, citamos a socióloga francesa Christine Musselin (2008 :8) : “Définir précisément et de manière un peu universelle ce qu’il faut entendre par ‘enseignants du supérieur’ n’est pas simple car il n’existe pas de définition précise et partagée d’un pays à l’autre”. Interrogando “Ressources humaines ou corps enseignant?”, Vicent Descombes (2009) mostra como o próprio vocabulário usado hoje, por diferentes atores, denuncia sensível ambiguidade no que se refere a designar aquele que nós neste trabalho vimos designando de professor universitário /docente universitário/ professor do ensino superior. Reportando-se à situação francesa e mais propriamente a um relatório da *Commission de réflexion sur l’avenir des personnels de l’enseignement supérieur* (sublinhado nosso) de Rémy Schwartz, realizado em 2008, aquele autor aponta um trajeto semântico que se situa entre a formulação “je suis

professeur à l'université” e a designação de recurso humano ou de simples pessoal académico:

Ainsi, ni l'administration, qui parle de «personnels», ni la ministre, qui voit dans les professeurs des «ressources humaines», n'emploient le mot qui vient le plus naturellement à la bouche des intéressés: « Je suis professeur à l'université (2009:6).

O Relatório Eurydice (CE/EACEA/Eurydice, 2017) sobre a modernização do ensino superior na Europa logo no primeiro capítulo denominado *O Pessoal Académico num Cenário Europeu de Ensino Superior em Mudança* elucida sobre “O conceito de pessoal académico” no contexto europeu. Trata-se de um grupo heterogéneo diferenciado pela sua atividade principal – ensino e investigação - e pela instituição em que trabalha. O mesmo relatório esclarece que as políticas de recursos humanos são, na generalidade dos países europeus, da responsabilidade das instituições de ensino superior (designação que inclui as universidades) embora alguns aspetos sejam regulamentados pelos governos nacionais, nomeadamente no que diz respeito aos requisitos de qualificação e ao processo de recrutamento.

Assim, o professor universitário tanto emerge como um profissional autónomo capaz de liderar o complexo mundo da investigação no mais elevado nível e de garantir, a níveis igualmente elevados, o ensino dos estudantes, como é percebido e definido como mero recurso humano ao serviço de entidades que determinam os limites constrangedores dessa autonomia. Numa nota, plena de subjetividade, ousamos ressaltar a tradução, cada vez mais vulgarizada, do que é ser professor universitário numa linguagem que costumamos usar no contexto das organizações em ambiente económico, o que obscurece a grandeza intelectual, humanista e científica que tradicionalmente lhe eram reconhecidas.

‘Ser *professor universitário hoje*’, quer na sua identidade pessoal quer na identidade com que a sociedade o reconhece, nas funções que executa ou nas funções que lhe são prescritas, é dependente do quadro contextual atual, onde a modernidade se cruza com a tradição, onde as pressões externas à universidade se cruzam com as internas em cada instituição de ensino, em cada departamento, em cada disciplina... (Rege-Colet e Berthiaume, 2009; Picard, 2010).

Como lembra Manuel Patrício (cit. por Rodrigues, 2006:20),

Não se é professor em abstrato, dentro de um sistema educativo qualquer; é-se professor dentro de um sistema educativo concreto, situado num espaço e num tempo, com uma população que é aquela e não outra, e condições económicas, sociais e culturais que são o que são e não o que queríamos que fossem.

A universidade está, no nosso tempo, integrada nos modernos sistemas educativos o que tornou o trabalho docente altamente dependente de políticas nacionais e internacionais a ela exteriores. Os professores foram *funcionarizados* (Nóvoa, 1991), perdendo indubitavelmente a sua autonomia tradicional e a globalização anexou a universidade no conjunto de instituições que servem as políticas transnacionais, nomeadamente das que se referem à economia e à educação como o Banco Mundial, a UNESCO, a OCDE, interventores, por excelência, nas políticas que as configuram (Altbach, 2014; 2009).

Embora a universidade se mantenha fiel à matriz do *ensinar*³, o exercício profissional dos professores universitários tem vindo a ampliar-se e a transfigurar-se nas conceções do que é ensinar e do que é aprender, na visão da relação entre o ensino e a investigação, na legitimação das finalidades do ensinar e do aprender, nos fundamentos sociais e políticos da sua prática e da sua avaliação, bem como nas modalidades de assegurar a sua formação inicial e o seu desenvolvimento profissional ao longo da carreira e ainda na forma da sua organização, gestão e financiamento para referir apenas alguns dos grandes domínios em que podemos declinar a mudança. Esta, quase nunca determinada dentro da universidade e ainda mais raramente com a participação dos seus professores, teve e está a ter impactos paradigmáticos na docência, isto é, no exercício profissional do professor universitário.

Como a mudança não ocorre em espaço linear, antes se produz em espaços de grande complexidade marcados pelo tempo e pelo espaço, não podemos fotografá-la e descrevê-la como se fosse redutível a um ‘antes’ e um ‘depois’, ou sequer a um ‘agora’. A palavra universidade designa muitas realidades e têm significados muito distintos em diferentes países. Muitas vezes é tomada como sinónimo de ensino superior e até de

³ No ensinar e porque estamos no domínio do ensino superior, integramos o “investigar” uma vez que a pesquisa, embora possa visar a construção do conhecimento como um fim em si mesmo, do ponto de vista da utilidade social, requer que os resultados da investigação constituam a basilar fonte do ensinar.

instituições de ensino superior. Estas “are significantly different between themselves: it is not obvious that a research-led internationally respected university, with an annual budget of well over a billion dollars per year, has much in common with a community college that conducts no research.” (Barnett, 2004:62). E o autor que acabámos de citar destaca ainda que esta diversidade não pára de aumentar por efeito de novos desenvolvimentos que atravessam o mundo, concluindo lapidariamente que “We can no longer talk with confidence about ‘the university’”. Poderíamos parafrasear - não podemos mais referir-nos com precisão a *professor universitário*, como se de um perfil profissional universal se tratasse.

Assim, na vontade de responder à pergunta o que é ser professor universitário hoje, o que mais teremos de reafirmar é a extraordinária complexidade que a resposta requer. Ou, para fugir à palavra complexidade, será apenas a extraordinária porosidade no nosso conhecimento, tendo em conta a falta de distanciamento temporal – estamos num processo dinâmico, muito veloz e volátil) para observar componentes e para as articular numa síntese inteligível. E, por isso, reafirmar a urgente clarificação do que tal significa em termos de caracterização da profissão, da profissionalidade e do profissionalismo dos docentes que exercem a sua atividade em instituições de ensino superior que designamos por Universidades.

O impacto dos desafios colocados à Universidade pela globalização, pelas novas tecnologias de informação e de comunicação, pelo alargamento da base de conhecimento disponível na sociedade, pela partilha da produção de conhecimento científico com muitas outras entidades externas à universidade, pelo aumento exponencial do número de alunos e pela sua heterogeneidade, consequência da democratização e massificação do ensino, pela generalização de mecanismos de avaliação da qualidade, pela mercantilização do conhecimento, não geraram (ainda???) padrões na mudança, não disponibilizaram um modelo alternativo à universidade humboldtiana, nem deram lugar à verificação de sistematicidades na mudança (Barnett, 2004).

Os impactos transformadores antes se afirmaram pela sua diversidade e pela simultaneidade de manifestações, muitas vezes conflituante, do novo e do tradicional, nas instituições e nas pessoas. As novidades no ensino superior na nossa contemporaneidade, “convivem em tensão com concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas”

(Cunha, Morosini e Baibich, 2019:8), dificultando ainda mais a linearidade de uma resposta ou suscitando respostas confusas, ambíguas, às vezes ocas de sentido.

Uma aproximação à pergunta que nos guia neste ponto – o que é ser professor universitário hoje – poderá ser: ser professor, mas **na** universidade. Isto é, é ser professor e *também* sê-lo num contexto institucional singular, o da universidade.

Mas a dúvida instala-se: poderemos decompor a expressão em duas partes que se somam – professor e ensino superior? Ou há uma unidade *professor do ensino superior* que se descreve e se caracteriza com traços próprios, diferentes dos de outros professores?

No primeiro caso, então torna-se legítima a questão de saber se o contexto onde a atividade é exercida é secundarizado perante o papel de professor, sendo apenas o lugar onde a prática profissional ocorre, ou se, inversamente, o contexto constitui o determinante primeiro de uma atividade profissional particular, a de professor.

No segundo, a questão legitimada interroga se a diferença se foca numa especificidade exclusiva, ocultada pelo uso em comum da palavra professor, ou se, eventualmente, a diferença resulta da fusão do poder do contexto e das características da profissão numa unidade irreduzível.

Face à importante investigação já realizada sobre o grupo profissional dos professores dos ensinos pré universidade e à fragilidade e dispersão da que se ocupa sobre o grupo profissional dos professores universitários, inspiramo-nos, como temos vindo a manifestar, nos primeiros, sem prejuízo de reafirmar a necessidade e urgência de um estudo sistematizado e concetualmente exigente que se concentre nos segundos haja ou não *universais* que a ambos dizem respeito (Charlot, 2005).

Não menosprezamos as respostas possíveis, mas abandonamos por agora esta controvérsia e, norteando-nos por uma preocupação predominantemente pedagógica, a indagação que prosseguimos situa a nossa atenção no *que faz* um professor universitário, isto é, na sua profissionalidade. Esta escolha pela profissionalidade, mais focada nas atividades e nos saberes e competências, não nos inibirá de nos referirmos ao profissionalismo, entendido como a atitude dos profissionais perante a profissão, mediada por um conjunto de valores comuns. A este propósito e dado o nosso ponto de vista, orientado para a formação profissional do professor universitário, o profissionalismo deverá constituir sempre uma das dimensões definidoras do que é ser professor universitário e também uma das mais relevantes da própria formação.

Aceitando as notas anteriores, citando Rodrigues (2006:66-67), perguntámo-nos:

Em que consiste a sua **profissionalidade**? Isto é, quais são as marcas da sua profissionalidade? Que faz o professor [universitário], diferenciadamente de outros profissionais? Que atributos o distinguem de outros profissionais? E, considerando a inserção socio-institucional do professor [universitário], importa interrogar também quem ou o quê interfere na determinação da profissionalidade docente.

E ainda, seguindo a lógica de Zabala

¿La docência universitaria es una profesión o es el trabajo que uno ejerce? ¿Cual es el eje en torno al cual construimos nuestra identidad profesional? ¿Cuándo nos toca decir qué somos? ¿cómo nos identificamos?, ¿Cómo sociólogos, economistas, abogados, ingenieros, médicos o como profesores de Universidad? (2007:107).

A aproximação à resposta a *o que é ser professor universitário hoje* pelo que faz o professor universitário, pela sua profissionalidade, conceito que adiante detalhamos, remete-nos para a análise da docência como **profissão**.

2.2 - Que profissão? Que profissionalidade?

Reconhecemos, como ponto de partida já confessado que, em nosso entendimento, o professor é um profissional e o ensino/ a docência uma profissão (Estrela, 2015; Altet, 2001; Altet, 1994; Paquay, Perrenoud, Altet e Charlier, 2001; Tardif e Lessard, 2008). Mas reconhecemos igualmente que o ensino/ docência percebido como profissão releva de uma conceção muito recente, que se desenvolveu a partir da organização e expansão dos sistemas educativos, como nos mostra a produção académica sobre a história e a sociologia da profissão docente (Hargreaves, 1998, 2000; Nóvoa, 1987 a, 1987 b, 1991; 1993; 2005; Dubar e Tripier, 1998; Martineau, 1999; 2011; Tardif e Lessard, 2008; Goodson, 2010; Endrizzi, 2011).

As temáticas de cariz educacional, só nas últimas décadas do séc. XX integraram o campo de estudos do ensino superior, em consequência da maior visibilidade dada às inter-relações entre educação e crescimento económico, entre educação e mobilidade social, dada à implementação de reformas, e mais recentemente às questões relativas à

sociedade do conhecimento, às novas formas de gestão das universidades e à internacionalização da educação superior (Bitzer e Wilkinson, 2009; Brennan e Teichler, 2008; Brennan, Valimaa, Musselin e Teichler, 2008). A produção científica cresceu exponencialmente, sobretudo a partir dos anos 1980, como se pode constatar, entre outras possibilidades, pelo aparecimento de um número considerável de revistas científicas que foram dedicadas à investigação sobre o ensino superior, de muito livros, conferências, congressos, relatórios, projetos e programas de investigação e de intervenção que dele se ocuparam (Menges e Austin, 2001; Rumbley et al. 2014).

Embora o maior volume de produção científica se tenha concentrado inicialmente nas questões das políticas e dos aspetos organizacionais, a orientação da pesquisa a partir da perspectiva da Educação (e não das disciplinas da Sociologia, da Economia ou da Política, dominantes) e focada nas questões do ensino e da aprendizagem, da profissão docente e da sua preparação profissional também cresceu muito, mas só mais recentemente direcionou a atenção para os professores e para a docência no ensino superior com um desenvolvimento acentuado já no presente século (Rumbley et al., 2014; Esteves, 2008; Dotta, Lopes e Leite, 2019; Brennan e Teichler, 2008; Brennan, Enders, Valimaa, Musselin e Teichler, 2008).

No que respeita à docência no ensino superior o interesse, ainda que tardio, dos investigadores e dos políticos, articula-se com a necessidade de sintonizar a docência com os desafios da contemporaneidade, tendo estes contribuído “para que se fortalecesse uma agenda institucional voltada a esses fins” como nos diz Mara Sordi (2019: 136). Não deixa de ser assinalado por vários autores o contraste com o “surpreendente volume de literatura que na segunda metade do século [XX] se tem publicado sobre os professores, a sua formação e a sua profissão” (Estrela, 1997: 9) nos outros níveis de ensino (Tavares e Pereira, 2004). Contrastando com o que sucede no ensino universitário, sobre os professores ensino não superior dispomos hoje de uma vasta produção investigativa em que podemos destacar os trabalhos de Marguerite Altet, Léopold Paquay, Philippe Perrenoud, Maurice Tardif, Claude Lessard, Kenneth Zeichner, Marilyn Cochran-Smith, Linda Darling-Hammond, Carlos Marcelo Garcia, Francesc Imbernón, Beatrice Avalos, Denise Vaillant, Marli André e, entre nós, de M^a Teresa Estrela, entre tantos outros autores de referência. Da mesma forma remetemos para as edições sucessivas dos *Handbook of Research on Teacher Education* (1990; 1996; 2008; 2017) e *Handbook of Research On Teaching* (1963; 1973; 1986; 2001; 2016), bem como para o

problematizador relatório da American Educational Research Association (AERA) *Studying Teacher Education*, editado pela dupla Marilyn Cochran-Smith e Kenneth M. Zeichner, em 2005, obras de grande dimensão que se assumem como repositório, de referência científica, do estado dos conhecimentos produzidos nas muitas temáticas relativas quer ao ensino quer à profissão e formação dos professores, mas onde o professor universitário demorou a ser inserido. Sinalizamos, a propósito, as palavras de Pedró (2009:411): “Strange as it may seem, academics do not see themselves as subjects for educational research”.

Apesar da crescente produção científica focada na docência universitária, não se pode esquecer que ela é muito recente, e reiteramos que carece de uma visão de síntese que ultrapasse os fragmentos de conhecimento empírico que temos, divididos ainda por muitas singularidades metodológicas, por uma grande diversidade de quadros teóricos, por uma ampla variedade de problemáticas e pelos efeitos próprios da contextualização geopolítica e geocultural em que foram produzidos. Assim, nos autores que acabámos de citar, focados nos professores do ensino não superior, procurámos inspiração para algumas das leituras que apresentamos sobre o trabalho, a profissão e a formação dos professores do ensino universitário.

De forma breve mas necessária impõe-se-nos agora um atalho pelo conceito de profissão. Que queremos designar com a palavra profissão?

A discussão **sobre o conceito de profissão** marcou a história da construção da profissão como objeto de estudo teórico pela sociologia das profissões. Inicialmente, nos anos 1980, a interrogação orientadora era a de saber *o que é uma profissão? Que especificidades manifesta uma profissão comparativamente com outras ocupações laborais? Como e em que condições uma ocupação se torna uma profissão?* (para aprofundamento desta questão ver o trabalho fundador, entre nós, de M^a Lurdes Rodrigues sobre a sociologia das profissões (2002), os excelentes artigos de síntese de Bourdoncle 1991, 1993; Evetts, 2003; 2006; Musselin, 2007; Ingersoll e Collins, 2018; Loureiro, 2001).

Como resultado do debate teórico, estabeleceram-se os traços característicos (e ideais) das atividades profissionais consideradas como profissões. Posteriormente, sobretudo com a crítica desenvolvida pelos sociólogos de matriz interaccionista, como Friedson e Hughes (Fiedson, 1996, e Hughes, 1958 cit. por Rodrigues, 2002:16),

reconheceu-se a dificuldade que as Ciências Sociais têm em relacionar conceitos amplos e abstratos com a complexidade e dinamismo das situações empíricas do quotidiano e admitiu-se a pergunta ‘o que é uma profissão’ como uma falsa questão. Em alternativa, destacaram a relevância de saber porque é que as pessoas que têm uma dada ocupação tentam torná-la uma profissão (Rodrigues, 2002), isto é, induzem a sua profissionalização. Novas perspetivas teóricas no campo da sociologia das profissões e novas abordagens e novos conceitos – profissionalização, processo de profissionalização, profissionalismo - têm sustentado o desenvolvimento de um campo e deram origem a uma extensa literatura académica com estudos laterais às preocupações da disciplina de sociologia das profissões, incidindo em áreas de atividade diversificadas, como é o caso da Educação (por exemplo, citamos entre nós trabalhos fundadores como o de António Nóvoa (1987a; 1987b) sobre os professores do ensino básico ou o de Graça Carapinheiro (1993) sobre os médicos).

Hoje, que está ultrapassado o diferente sentido dado nos países francófonos – profissão por referência a uma atividade de que se retiram meios de subsistência, e portanto, ligado ao conteúdo de trabalho, às competências a dominar e aos requisitos para a exercer – e o dominante nos países de língua inglesa - profissão associada a um estatuto socialmente valorizado pela natureza da formação de entrada na profissão, pelo grau de autonomia no exercício profissional, pelo nível salarial auferido, entre outros indicadores - parece ser consensual que ao conceito de profissão podem ser atribuídos (pelo menos) os seguintes traços nucleares:

- ✓ existência de um corpus de conhecimento especializado, apenas detido pelos profissionais do campo de prática, à luz do qual são reconhecidas as práticas exemplares;
- ✓ formação de elevado nível, geralmente de âmbito universitário, que permita aos que desenvolvem a prática apropriar-se dos saberes e competências requeridos para o exercício profissional;
- ✓ presença de atividades complexas que requerem competências elevadas, nomeadamente para formular juízo profissional e tomar decisões em situações de incerteza;
- ✓ um ideal de serviço traduzido num código deontológico controlado pelos pares. (Pelletier, 2010).

Alinhada com estes traços nucleares podemos citar Roldão (2005) que aponta os critérios mais frequentemente referidos na literatura sobre o conceito em causa, a saber:

- ✓ a especificidade da função associada à atividade desenvolvida;
- ✓ o saber específico indispensável à ação profissional;
- ✓ o poder de decisão sobre a ação e responsabilização social e pública respetiva (i.é controlo e autonomia de exercício);
- ✓ a pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende o acesso à atividade bem como define o saber necessário para a ação;
- ✓ o reconhecimento social do saber que têm.

Bourdoncle (1991; 1993) mostrando a dificuldade e complexidade que envolve a definição de profissão refere que há autores que se focam numa só característica – a especialização do saber (funcionalistas), ou a capacidade para se fazerem reconhecer pela sociedade e garantir o reconhecimento de um estatuto e privilégios particulares (interaccionistas) ou o poder coletivo de que beneficiam face aos poderes públicos ou de outros grupos profissionais (conflitualistas) - e outros autores que fazem longas listas explicitando, por exemplo, o sentido de responsabilidade sobre o serviço prestado, a afirmação da especialização baseada na formação e na experiência, os estudos prolongados e de natureza universitária, portanto com uma dimensão investigativa, a autonomia metodológica, e a existência de associações de especialistas.

No presente trabalho, apoiando-nos numa pluralidade de autores de referência, nacionais e internacionais⁴, no quadro da sociologia das profissões mas também no saber já produzido em Ciências da Educação, mesmo que escasso, e beneficiando da abordagem pluridisciplinar que estas proporcionam (Estrela, 2014), assumimos o conceito de profissão tal como ele é definido por Estrela (2015:45):

⁴ Destacamos como relevantes para o desenvolvimento do nosso trabalho Maria Teresa Estrela, Isabel Cunha, Marguerite Altet, António Nóvoa, Andy Hargreaves, Carlos Marcelo Garcia, Darling Hammond, Cochran Smith, Ken Zeichner, Maurice Tardif e Maria Assunção Flores.

uma atividade remunerada e socialmente reconhecida, assente num conjunto articulado de saberes, saberes-fazer e atitudes que exigem uma formação profissional longa e certificada, legitimando o monopólio do exercício profissional e autorizando uma relativa autonomia no seu desempenho.

Salientamos que esta conceptualização integra vários indicadores anteriormente referidos entre autores de diferentes quadros teóricos e de diferentes espaços culturais, que obtiveram largos consensos, nomeadamente a sua base num conhecimento obtido por formação longa, geralmente no âmbito da educação terciária, portanto, certificada e socialmente reconhecida. Numa definição da socióloga Julia Evetts (2003:397) pode-se ler: “Professions are essentially the knowledge based category of occupations which usually follow a period of tertiary education and vocational training and experience”.

Sem desconsiderar o debate académico sobre se a docência/ensino é ou não uma profissão, remetemos para a literatura existente sobre o tema, e preferimos frisar um dos méritos desse debate que é o de ter evidenciado dimensões específicas da atividade de professor, até aí quase ocultas e traduzidas pela ideia sincrética de que a sua atividade é *dar aulas /ensinar*. Desde logo, evidenciando que o “saber-ensinar” não se reduz ao objecto de ensino (conteúdos) nem à sua transmissão, antes remete necessariamente para saberes e competências específicas (ainda que difíceis de elencar consensualmente, dando origem a longas listas e a muitos referenciais de competências, por todo o planeta). Como perguntava Philippe Perrenoud na introdução ao livro que publicou em 1996 com o sugestivo título de *Enseigner: agir dans l’urgence, décider dans l’incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*: “Qui oserait encore prétendre qu’il suffit de maîtriser des savoirs pour les enseigner.”

O “saber ensinar” não tem suporte em pretensas virtudes pessoais ou qualidades inatas, naturalizadas. Exige verdadeiras competências profissionais e uma racionalidade orientada para conceber, implementar e avaliar dispositivos e processos eficazes de aprendizagem. Trata-se de uma atividade intelectual, complexa, que mobiliza múltiplos saberes e competências próprios que transcendem o domínio do saber a transmitir. “Saber ensinar” orienta-se para o objetivo de garantir a aprendizagem do estudante, o que requer exigente preparação profissional para agir na *urgência e incerteza das situações* diversas e singulares da sua prática profissional: com autonomia, responsabilidade e subordinadas

a princípios éticos, susceptíveis de juízo avaliativo por parte dos pares (Perrenoud, 1996; Lang, 1999; Soares e Cunha, 2010).

Comparativamente com outras áreas profissionais, como as das profissões liberais, a do professor universitário evidencia condicionantes que lhe são próprias. Umas são comuns aos professores de qualquer nível de docência, nomeadamente a ausência de um código deontológico e a relação de dependência que estabelecem com o Estado, relação limitadora do monopólio da legitimidade do exercício específico da profissão. Outras condicionantes são específicas da atividade *ensino* e do *nível de ensino superior* (Estrela, 2015; Taylor, 1999; Monteiro, 2015; Roldão, 2005; 2007; Leite, 2008; Lüdke e Boing, 2004; Zabalza, 2003, 2004a; 2004b).

Uma primeira faceta particular tem a ver com o processo de profissionalização, entendido como o modo de institucionalização de uma atividade socialmente reconhecida como diferente de qualquer outra, como portadora de uma especificidade. No que diz respeito aos professores em geral, esse processo (com momentos de profissionalização e momentos de desprofissionalização) associa a sua génese à estatização do ensino a partir do sec. XVIII (Nóvoa, 1991; Loureiro, 2001). Mas, ao contrário do que aconteceu nos restantes níveis de ensino, a constituição da docência no ensino superior como atividade profissional afirmou, precocemente e de forma tácita, traços de profissionalização, nomeadamente o reconhecimento social das particularidades da atividade, o saber especializado requerido para o desenvolvimento da mesma, o poder de decisão e a responsabilidade sobre a ação desenvolvida, isto é, a responsabilidade e a autonomia do exercício bem como a pertença a um coletivo que controla internamente o acesso e o exercício da função, a definição do saber necessário e da formação para o obter (Roldão, 2005).

Neste sentido, ser professor no ensino superior apresenta-se com um valor intrínseco, imbuído das características percebidas e reconhecidas socialmente, resultantes da pertença à prestigiada instituição *universidade*, distanciando este grupo de professores do conflito que caracterizou a busca do reconhecimento como profissão nos restantes níveis de ensino (Roldão, 2005; Taylor, 1999).

Mas, em 2019/2020, numa economia fundada no neoliberalismo e na sociedade do conhecimento, pós Bolonha, esse poder e essa autonomia universitária não são universais. Mesmo quando se verifica a sua permanência (limitada e decrescente) aponta-se para uma

tendencial funcionarização, termo com que Nóvoa (1991) designa o movimento do Estado em relação aos professores, definidor das formas de ingresso na docência, das modalidades de certificação ou de avaliação de desempenho, entre outros mecanismos de absorção de um grupo cuja autonomia era traço característico.

Uma outra diferença relevante é a que se relaciona com a identidade docente. Enquanto que para o professor do ensino não superior a sua identidade profissional é exclusivamente equivalente à sua identidade vinculada ao ensino, a do professor universitário acorrenta-se a múltiplas raízes identitárias. Docente ou Investigador? Docente ou Cientista? Integra-se no grupo dos docentes, independentemente da sua especialidade ou associa-se social e profissionalmente aos especialistas de um dado ramo do conhecimento, sejam professores ou exerçam outras profissões? Quem são os seus pares? Os professores ou os profissionais de outras atividades que enraízam na especificidade científica dos conteúdos de ensino?

Num campo em mutação e com muitas contradições, alguns professores entendem-se e são entendidos como vinculados prioritariamente a atividades de ensino, outros privilegiam as atividades de investigação e a instituição de pertença (Van Lankveld, Schoonenboom, Volman, Croiset e Beishuizen, 2017) e outros, ainda que docentes na maior parte do seu tempo de trabalho, optam por se definir pelo laço que têm com a profissão para a qual se qualificaram na Universidade.

Ser professor do ensino superior acarreta ainda outras características próprias relativamente aos restantes professores, tendo em conta três elementos centrais: o tipo de público com que trabalha, a relação entre a função de ensino e a investigação, e o lugar singular onde exerce as suas funções, a universidade.

No que se refere ao tipo de público, o professor do ensino superior sempre trabalhou com adultos, um tipo de aluno que possui características muito distintas do aluno dos níveis de ensino que antecedem o ensino superior, nomeadamente no que se refere ao seu desenvolvimento, à aprendizagem e às motivações para a mesma.

Porém, é preciso reconhecer que hoje o professor se confronta com um tipo de população estudantil adulta, mas com características acentuadamente diferentes da população tradicional, ilusoriamente (?) “homogénea”, como resultado do impacto da massificação do ensino superior bem como das transformações socio económicas da sociedade do conhecimento. O estudante universitário “clássico” tinha vínculos mais

análogos de idade, de motivação para estudar, de formação escolar e cultural anterior, de financiamento familiar comparativamente com o que podemos chamar o emergente novo tipo de estudante. Este novo público é cada vez mais heterogêneo nas suas origens socio-económicas, na sua preparação académica anterior, na disponibilidade para o estudo devido à conjugação muito frequente do duplo papel de trabalhador e de estudante, nas suas motivações e expectativas relativamente à frequência universitária, com uma ligação maior à preparação e qualificação para o mundo do trabalho do que a preocupações de desenvolvimento pessoal. A sua massiva afluência ao ensino superior criou novas e assinaláveis dificuldades à gestão pedagógica por parte do docente e das instituições (Endrizzi, 2017a; 2018; Rey e Feyfant, 2017; Donnay e Romainville, 1996). A diversidade de situações criadas foi (está sendo) tão notável que alguns autores referem que a tendência para tomar o estudante universitário como uma “categoria” única ou para falar de “estudante médio” não passa de uma ficção (Grignon e Gruel, 1999; Zago, 2006).

Quanto à instituição onde desenvolve as suas práticas profissionais importa reafirmar antes de mais que se trata de uma instituição instável, em trânsito, num contexto de grandes transformações, decorrentes da globalização, da expansão da ideologia neoliberal e, no contexto europeu, decorrentes das reformas encetadas pelo Processo de Bolonha.

Acerca desta temática remetemos para o artigo de Peter Scott (2003): a análise a que procede acerca dos efeitos da globalização sobre o mundo académico, nomeadamente sobre a organização do trabalho e sobre os valores académicos, evidencia a dificuldade de descrever a instituição universitária “agora” de forma precisa ou inequívoca e impede leituras simplista e lineares sobre a instituição universidade e, conseqüentemente, também sobre os seus docentes.

O velho paradigma que privilegiava o poder dos professores seniores na organização da universidade colide com um novo paradigma resultante da expansão do ensino superior e sua conseqüente massificação. O velho paradigma, assente em valores universais como a investigação crítica, a ciência desinteressada, a liberdade académica, o compromisso com o conhecimento, colide com o novo paradigma onde a mercantilização do conhecimento põe em risco aqueles valores.

Colide, mas não irradica... o que gera contradições e tensões de complexa dimensão.

Com esta ressalva relativamente à possibilidade de descrever o “agora” de forma precisa (acrescida da falta de estudos que destaquem, pelo menos, grandes tendências) tomamos em consideração que se trata de uma instituição marcada pelo prestígio por se situar ao mais alto nível do ensino e por lhe ser concedida a disseminação do saber científico atualizado. Porém, constatamos que o enquadramento económico e político da sociedade do conhecimento em que vivemos cerceou o quadro da autonomia que era concedida à universidade, o que teve impacto no enfraquecimento do poder quase exclusivo que detinha, de produção e disseminação do conhecimento, e também no prestígio a ele colado.

Na análise das especificidades do trabalho do professor universitário queremos por último remeter para a original relação entre o ensino e a investigação, que torna visível a própria a relação com o saber. Espera-se que o professor do ensino superior seja um difusor do conhecimento produzido e validado num determinado campo e que este conhecimento não seja exterior à sua prática investigativa. *Espera-se ou esperava-se?* O professor do ensino superior é ele próprio construtor de conhecimento, sendo por isso também responsável por veicular uma cultura de produção e compreensão do saber numa determinada área. O saber não é por isso um objeto externo ao docente, mas sim inerente ao seu trabalho.

A relação entre o ensino e a investigação, perspectivada no presente estudo no quadro da análise das funções do professor universitário e da descrição da sua profissionalidade, constitui uma temática sobre a qual muito se tem estudado e muito se tem escrito (Trowler e Wareham, 2007; 2008; Healey, 2005; Healey e Jenkins, 2009; Hernández-Pina, 2002). Ainda assim, a sua teorização mostra alguma fragilidade conceptual, desde logo por incidir muito mais na análise da *natureza da investigação* quase reduzindo a *natureza do ensino* ao senso comum. Paul Trowler e Terry Wareham (2008:5) salientam, a partir da revisão de literatura que realizaram, que “there are multiple possible meanings of the teaching-research nexus, but slippage between meanings is prevalent”. Sinalizam que o sentido é pouco claro quando os autores se estão a referir a “influence on teaching and learning of students doing research, staff doing research, staff practices being informed by research, the curriculum being informed by contemporary research, the research culture of a particular context and so on.”

Quando abandonamos o plano do discurso clássico e banalizado que aceita (acriticamente?) que a **relação entre ensino e investigação** constitui um núcleo duro da atividade do professor universitário e da descrição da sua profissionalidade para nos posicionarmos no plano das práticas reais, constatamos que aquela relação esbarra num conjunto de fatores que lhe são adversos e que criticamente a interrogam.

Desde logo, nas condições de trabalho proporcionadas pelas instituições de ensino superior, responsáveis por uma diferente valorização das atividades de investigação e de ensino, ao abrigo de modalidades de gestão condicionadas pelas políticas de garantia da qualidade do ensino superior e pelos sistemas internos de garantia da qualidade do ensino e desempenho docente (CE, 2009, Garzón e Montoya Vargas, 2014; Stake, Contreras e Arbesú, 2011; Darling-Hammond e Youngs, 2002; Pereira, Flores e Niklasson, 2016)

Olhando para a tensão entre a função de investigação e a de ensino a partir do tempo e recursos que ambas exigem, verificamos que as funções competem entre si, mas em termos de carreira universitária, é a investigação que mais relevância merece, remetendo a docência para um segundo plano (Junges e Behrens, 2016).

Como bem salienta o investigador australiano Don Aitkin (2013), num artigo na sua página pessoal:

The effect has been to displace and downgrade the core purpose of the university, which is to transmit what we know to the next generation, and to stimulate within its members the urge to find out more, along the lines that have proved successful so far, which are also transmitted. Research has to be a part of that process, because how we develop new knowledge is determined by research, which students also learn as part of their study. All my experience in fifty years in universities is that teaching and research are separate intellectual and emotional activities, and are not highly correlated. What is no less important is that research prowess is valued within the system vastly more than is teaching excellence, partly because more money comes into the university that way, and partly because it is the way for an academic to get ahead. One can be known internationally for one's research, but only your students know whether or not you are a good teacher — and that realisation may come some years afterwards.

Em vários estudos sobre a forma como os docentes abordam esta tensão, os resultados indicam que a tendência é, com o passar do tempo, o docente dedicar-se cada vez mais à investigação, e menos ao ensino, assumindo a conceção de que investigar é a sua prioridade pelo prestígio que lhe possibilita, e por considerarem que isso é o que está

em consonância com missão da universidade (Gil e Irarreta, 2010). No âmbito da avaliação e desenvolvimento de carreira, associados a standards de qualidade verifica-se que estes também se centram em elementos relacionados com a investigação, a partir de lógicas de prestação de contas, com base em critérios internacionais e que funcionam como forma de ganhar reputação e prestígio (Rey e Feyant, 2017). Estes padrões reforçam a supremacia da investigação, criando uma aparente relação entre a boa investigação e o bom ensino, que, como referimos antes, carece de evidência. Rey e Feyant (2017), secundando outros autores, consideram que os standards de qualidade que levaram à criação de classificações e de padrões com indicadores, são restritivos e simplistas, mas acabam por condicionar a realidade. Sustentam que se cria o efeito de espelho deformado, que não só não espelha a realidade como a condiciona e orienta num determinado sentido. Muitos destes indicadores centram-se nas questões da investigação (muito mais fáceis de identificar e quantificar) mas, operam “dans l’ignorance des autres missions de l’enseignement supérieur” (2017: 25).

Suportando estas conceções, a estrutura e funcionamento da carreira docente também secundariza a docência a começar pela forma como são recrutados os docentes: valoriza maioritariamente o nível de conhecimentos sobre uma determinada matéria e as competências enquanto investigador (Oro 2009; Abrantes e Valente, 1999), minimizando os saberes e competências postos em ação no ensino.

Ainda que na perceção dos professores a investigação seja rodeada de maior prestígio e constitua um fator forte de motivação para a escolha da profissão docente na universidade, as atividades de ensino são consideradas como um valor fundamental em si mesmas pela possibilidade de comunicação e partilha dos resultados da investigação e também pela relação de ensino-aprendizagem com os estudantes. Mas o tempo disponível para o somatório de ambas é escasso, face à intensificação e burocratização crescente do trabalho docente (Santos, Pereira e Lopes, 2016). As diferentes temporalidades requeridas pelas práticas de ensino e pelas práticas de investigação, impossíveis de sincronizar - uma muito mais imediata do que a outra -, bem como as diferentes competências e saberes que pressupõem constituem um obstáculo à sua integração harmoniosa no trabalho do professor. O tempo usado no ensino enfraquece o tempo dedicado à investigação e vice-versa.

O trabalho docente emerge fragmentado entre múltiplos objetivos que carecem de articulação. O investimento da universidade na preparação massiva dos jovens para o mundo do trabalho constitui cada vez mais um fator de tensão ao consumir muito do tempo docente. Ao mesmo tempo medidas de financiamento indexadas a critérios de avaliação de desempenho tendem a privilegiar a investigação e a criar tensão na gestão das carreiras dos docentes. As audiências das duas práticas, de um lado estudantes em iniciação e, do outro, especialistas experimentados, supõem competências de comunicação muito díspares nos seus objetivos e no seu alcance. Do ponto de vista das infraestruturas e dos custos respetivos constituem atividades que também não são equiparáveis.

Embora os docentes pareçam ter uma percepção positiva da relação entre ensino e investigação, especialmente por ser facilitadora da sua atualização e da melhoria da sua prática pedagógica bem como por promover a aquisição e desenvolvimento, nos estudantes, de conhecimentos e de competências situadas fora do terreno disciplinar, como as “competências de investigação, de comunicação, de gestão do tempo, de resolução de problemas, de auto confiança para conduzir uma investigação no futuro ou para prosseguir estudos pós-graduados” (Bernardes, 2017:138; Soares e Cunha, 2010), não deixa de ser importante foco de tensões e contradições no campo da profissionalidade docente.

Sobre as relações entre elas há um debate aberto que, por um lado, destaca as diferenças incontornáveis entre a natureza da prática da investigação e da prática de ensino, que remetem para competências e saberes diferenciados, e, por outro lado, acentua a sua interpenetração também incontornável na profissão docente.

Encontramos muitos defensores da sua interrelação imprescindível e indissociável na composição da profissão, deduzindo benefícios para o estudante, para o professor, para a instituição, para a sociedade, posição bem traduzida numa frase generalista de Paulo Freire (1997:32): “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Num pólo oposto, encontramos os que se distinguem pelo esforço de provar que ensino e investigação são atividades de natureza diferente, requerendo competências específicas e tempos de ação incompatíveis, para além de não haver evidência científica correlacionando as qualidades de um professor com as de um investigador (estas posições encontramos-as bem expressas em obras coletivas como as de Teichler, Arimoto, e Cummings, 2013.; Kogan e Teichler,

2007; Locke e Teichler, 2007, Fumasoli, Goaastellec e Kehm, 2015, ou em autores como Barnett, 1992; Brew e Boud, 1995; Brew, 1999, 2003; Clark, 1997; Colbeck, 1998; Enders e Teichler, 1997; Hattie e Marsh, 1996; Musselin, 2007; Neumann, 1992; 1993; 1996; Rowland, 1996; Ramsden e Moses, 1992).

A função do professor universitário não se esgota no ensino entendido como a transmissão do saber já feito. O trabalho desenvolvido por Boyer (1990) em torno do conceito de *scholarship da docência* situa-se na construção de uma solução à falsa dicotomia investigação-ensino quando enquadrada no ensino e na aprendizagem na universidade.

Mas deste debate, teórico e também alimentado pela importância económica da investigação ao serviço de um mercado globalizado altamente competitivo, vem sendo derivada a posição de separar até as carreiras profissionais do investigador da de professor. Como adverte Hughes (cit. Bolivar e Ruano, 2014) é escasso o trabalho empírico que comprove o benefício daquela relação, ou, como lembra Barnett não está provada uma correlação importante entre a produtividade da investigação e a eficácia da docência, (idem).

O professor universitário debate-se entre a perspectiva de que deve apenas transmitir o conhecimento validado numa determinada área, em função da sua aplicabilidade num determinado campo profissional ou social, e a perspectiva de que deve transmitir o conhecimento por si produzido enquanto especialista, independentemente da sua aplicabilidade. Esta segunda perspectiva é fundamentada no ideal de que a investigação é mais importante porque permite alimentar a segunda: ensina-se o que se investiga. Esta ideal perspectiva, decorre da proposta humboldtiana, de uma articulação funcional entre ensino e investigação, na qual o saber é visto de forma aberta e independente da sua utilidade (Rey e Feyant, 2017). Como referem Donnay e Romainville (1996), a investigação, implicando a criação de saber científico, mantém como grande objetivo a formação de jovens, propondo conteúdos novos e que sirvam de base à sua construção de conhecimento. Já a primeira perspectiva fundamenta-se na necessidade de cumprir a missão de formar jovens altamente qualificados para o mercado de trabalho, e nesse sentido o saber a transmitir deve corresponder a um saber reconhecido como válido pela comunidade científica, mas deve também ser útil e aplicável às necessidades do mercado e da sociedade. Este conhecimento não tem de estar diretamente relacionado com a

investigação em curso, seja realizada pelo docente, ou por qualquer outro investigador. A seleção em termos de atualidade responde ao critério utilidade social e económica.

Na literatura encontrámos três posições distintas, aliás já apresentadas por Clark (1997) tido por um dos autores que mais precocemente se ativeram na análise desta relação entre ensino e investigação. Neste particular seguimos a leitura de Trowler e Wareham, 2008 que podemos sintetizar: a primeira posição entende que a relação não existe, tratando-se de duas atividades independentes (Barnett, 1992); uma segunda posição reúne autores que consideram que a relação é de complementaridade e pode ser sempre melhorada (Brew, 2006; Jenkins, 2004; 2009); por último, encontram-se aqueles que entendem que as duas atividades são indissociáveis na docência universitária (Rowland, 2000; Badley, 2002).

Evidentemente as diferentes posições sustentam diferentes **análises das funções docentes** tanto no plano meramente teórico como no terreno da ação. A fragmentação ou mesmo a dissociação total do ensino relativamente à investigação, defendidas por alguns que se apoiam numa retórica sobre a diferente natureza das duas atividades, que não negamos, tende a aproximar o ensino universitário do ensino de uma escola secundária avançada e legítima modalidades mais transmissivas, mais centradas no professor e menos investigativas das funções e das práticas docentes. Da mesma forma, a defesa da complementaridade ou da necessária total integração da investigação e do ensino na profissionalidade docente dão suporte a modalidades de ensino mais baseadas na descoberta e mais centradas no estudante. Do ponto de vista das funções e da profissionalidade docente os formatos de conceção da relação ensino-investigação não são isentos de valores antes dando cobertura contextual a complexas reformas da profissão do professor universitário.

O debate está em curso e, como afirma António Bolívar (2017:13)

La enseñanza y la investigación se han convertido en dos tareas contrapuestas, primando la investigación. Es necesario ir más allá del viejo debate “enseñanza versus investigación” para situar productivamente de que modo pueden ser complementarias.

Há muita ambiguidade na definição das funções do professor universitário. Por um lado, assinalamos a docência como a função por excelência do professor, mas por outro

o que observamos é sua grande invisibilidade perante o investimento feito na investigação.

Retirar a docência universitária da sua representação simplista como atividade que decorrente natural e quase exclusivamente da posse de um dado saber transmissível, ocultando que ele próprio decorre da prática da investigação, é um trabalho a realizar no âmbito não apenas da sociologia do trabalho, mas das Ciências da Educação em ordem a afirmá-la como atividade profissional para o exercício da qual há saberes e competências identificáveis e suscetíveis de formação.

O papel do professor universitário está a mudar rapidamente e a diversificar-se, como temos vindo a evidenciar. Os traços do trabalho docente evidenciados pela investigação educacional e pela necessidade de ajustamento aos desafios da sociedade do conhecimento reforçam o apelo hoje evidente à Pedagogia e à institucionalização de formação pedagógica dos profissionais do ensino universitário. A ausência/carência dessa formação é cada vez mais visível num cenário de trabalho complexo e velozmente mutante, caracterizado também por uma assinalável diversidade de práticas, de crenças e de perspectivas que animam a docência. Do conhecimento das políticas educativas às conceções sobre as finalidades do ensino, dos processos de desenvolvimento curricular, aos da avaliação das aprendizagens e do seu desempenho, da relação com os estudantes na sua diversidade, à elaboração dos materiais e recursos didáticos, da observação e análise das situações de ensino e de aprendizagem à reflexão sobre as mesmas, há um conjunto de práticas cuja fundamentação se exige seja clara e rigorosa não permitindo a perpetuação de alibis que misturam o ensino com a vocação e a arte.

A profissionalização do trabalho do docente, isto é, a sua institucionalização como uma atividade socialmente reconhecida com especificidades que o distinguem de qualquer outro numa sociedade que se autodenomina do conhecimento é uma exigência de racionalidade.

Nadie se atrevería a diseñar un proyecto de investigación que no hubiera repasado, previamente, el estado del arte en el ámbito a trabajar. Ésa es una introducción necesaria y una condición sine qua non para obtener la aprobación del proyecto. Pero no sucede nada parecido en las propuestas docentes. Las presentamos sin necesidad alguna de revisar qué es lo que ya se ha hecho en ese campo, qué otras experiencias pueden servirnos de referente, qué resultados se obtuvieron de aquellas y qué reajustes precisarán las nuevas iniciativas

semejantes. Nada de eso aparece como condición y justificación «científica». (Zabalza, 2007: 495)

Ainda recorremos ao mesmo autor para sublinhar a duplicidade do rigor com que abordamos a prática da investigação e a prática de ensino:

“(...) é curioso como aceitamos de bom grado os requisitos formais quando se trata da pesquisa (temos de apresentar um projeto, justificar alguns objetivos, estabelecer um processo, definir alguns instrumentos e algumas técnicas de análise, elaborar um informe, etc.), mas como os rejeitamos, por considera-los desnecessários, quando se trata da docência.” (Zabalza, 2004a:32)

Ousamos afirmar que, de forma geral, a prática pedagógica foge ao grau de exigência, de rigor e de conhecimento fundamentado similar ao que se requer no plano dos conteúdos específicos do ensino, tanto na perspectiva do discurso e prática das instituições, como no que se refere à perspectiva dos próprios docentes.

Falta reflexão aprofundada sobre a docência universitária enquanto profissão.

Esta parece estar empalada entre (i) a crença no valor inato da competência científica e da capacidade de comunicar para ser professor, (ii) as identidades prevalecentes entre os professores que sobrevalizam a investigação e instalam o ensino num campo de ação em que não se reconhecem saberes e competências próprias, claramente subsumidos nas do investigador e, por último, (iii) os desafios colocados pela nossa contemporaneidade reclamando melhorias e mudanças de paradigma no ensino.

Trabalhos empíricos diversos dão conta da variedade, ambiguidade e contradição de crenças e pressupostos subjacentes ao exercício da docência (Trigwell, Prosser e Waterhouse, 1999; Brouwer e Khortagen, 2005; Kember e Kwan, 2000; Samuelowicz e Bain, 2001), mas, como reflete Bolívar (2017), essas crenças persistem no tempo e parecem ser mais fortes do que as provas da realidade, nomeadamente as que resultam de trabalhos de investigação científica. Entre essas crenças destacamos as que se referem à relevância das perspectivas sobre o que é ensinar e aprender e as relações que estabelecem com as metodologias de ensino privilegiadas e as que pendem sobre a pertinência (ou ausência dela) de uma formação pedagógica formal, com suporte científico. Colocadas

num contínuo distribuem-se entre um pólo de firme defesa de perspectivas centradas na estimulação e orientação da aprendizagem do estudante e da imprescindibilidade de formação pedagógica docente e um pólo oposto que agrega os que permanecem fiéis a uma lógica mais transmissiva centrada no conhecimento do professor e que minimizam a pertinência dessa formação.

Mas o que queremos ressaltar é que a própria posição neste contínuo pode não ser consistente no plano do pensamento do professor, no plano do seu discurso legitimador, no plano da sua ação frente aos seus estudantes.

O que parece pouco razoável, num nível de ensino que se quer tão elevado, é que não se saiba o porquê das escolhas e qual o seu efeito. Ou que tenha de se esperar pelo desenvolvimento ao longo da vida e por uma amadurecida atitude reflexiva propiciada pelas experiências vivenciadas para se deter a competência de tomar decisões com base em conhecimento rigoroso e fundamentado.

A universidade constitui no panorama educativo uma instituição única apoiada nos docentes que, embora não isentos de normativos institucionais que enquadrem a sua ação, possuem uma margem de liberdade ainda assim notável, muito superior à dos docentes nos restantes níveis de ensino, na determinação da sua ação profissional. Mas, tornado funcionário do Estado, o professor universitário constitui hoje uma categoria laboral cuja autonomia está dependente das estreitas relações entre o Estado e a Universidade e sujeito a poderosas formas de controlo: nem os seus interesses de investigação e de ensino fogem às lógicas institucionais e de mercado, nem a subtileza do prestar contas o deixam imune aos desígnios políticos e económicos da sociedade. Sobre o seu desempenho recai a responsabilidade social de garantir a aquisição de saberes e competências requeridas em diferentes campos profissionais, dos mais tradicionais aos que emergiram mais recentemente.

Poderá fazê-lo num quadro institucional tão zeloso do *que se ensina* e tão pouco do modo como se ensina e se aprende e para quê?

Poderá responder às demandas da nossa contemporaneidade subestimando a aquisições da Sociologia da Educação, da Psicologia da Aprendizagem, e particularmente da Aprendizagem no Adulto, da Psicologia da Motivação, dos Estudos Curriculares, entre tantas outras áreas que subjazem ao decidir *profissional* do professor enquanto *profissional*, nas diferentes situações do seu trabalho?

Importa não esquecer que a universidade não é mais apenas o lugar de produção de conhecimento novo e da sua disseminação, mas também o lugar da preparação para o exercício de outras profissões. Poderá fazê-lo sem ter uma sólida formação no âmbito das Ciências da Educação?

Mas então em que consiste a profissionalidade docente do professor universitário?

Recuando ao conceito de profissionalidade, que nos apoia na análise das funções e das atividades exercidas pelo professor universitário, que entendemos por este vocábulo? De que conceito se trata?

O **conceito de profissionalidade** é muito recente (anos 1970) e em muitos dicionários o termo nem aparece. Maria Teresa Estrela recorda que “o termo profissionalidade é um neologismo importado do inglês, com origem no campo educacional em Hoyle, num artigo publicado pela London Education Review, em 1974” (2014:15). Para este autor o termo profissionalidade engloba dois diferentes aspectos da profissão dos professores, um referido ao estatuto e outro ao conjunto dos saberes, competências e valores que informam o desempenho, como afirma Evans (2008:28):

‘Professionality’ is a term introduced by Hoyle, who identifies two distinct aspects of teachers’ professional lives: professionalism and professionalism. In 1975 Hoyle explained the distinction as being between status-related elements of teachers’ work, which he categorised as professionalism, and those elements of the job that constitute the knowledge, skills and procedures that teachers use in their work, and which he categorised as professionalism.

Conceito poliédrico, como o classifica Weiss (cit. por Mathey-Pierre e Bourdoncle, 1995:137), tem sentidos múltiplos, é uma palavra com sentido confuso, instável e ambíguo. Num sentido amplo, e seguindo Mathey-Pierre e Bourdoncle (1995), pode-se dizer que a profissionalidade assimilou o sentido de capacidade mas num contexto próximo de profissão. Então remete, no caso do professor, para um corpo especializado de conhecimentos, capacidades, valores e práticas específicas próprias da atividade profissional (Contreras, 1997, Leite, 2007; Estrela, 2001, Evans, 2008).

Assim, por profissionalidade podemos entender, como Aballéa

une expertise complexe et composite, encadrée par un système de références, valeurs et normes, de mise en œuvre, ou pour parler plus simplement, un savoir et une déontologie, sinon une science et une conscience. En ce sens, il n'y a pas de profession sans professionnalité. (Aballéa F., cit. por Mathey-Pierre e Bourdoncle, 1995: 147).

O conceito remete para os saberes profissionais indissociáveis dos papéis e funções socialmente atribuídos e desempenhados, numa articulação dinâmica quer com a identidade profissional, quer com a dimensão ética da profissão, como lembra Estrela (2014; 2015). E, é também um elemento chave para conceber e implementar modalidades de preparação para a profissão bem como para determinar modalidades de formação profissional ao longo da carreira.

Vimos anteriormente como a complexidade é a característica mais destacada na análise das funções a desempenhar pelos professores. Se é delas que faremos decorrer os saberes e as competências e, do seu conjunto, a construção dos valores e atitudes base da sua identidade profissional, não podemos esquecer que a profissionalidade do docente não é, contudo, um absoluto que se procure definir independente do contexto onde pode ser desenvolvida e observada.

A conceção de universidade enquanto estrutura do ensino superior constitutiva dos sistemas educativos contemporâneos obriga a pensar a profissionalidade do docente como enquadrada num conjunto de dimensões que a constroem e lhe dão forma e legitimidade. As políticas educativas em geral e as do ensino superior em particular, as políticas de avaliação e de acreditação, os objetivos e as práticas das associações profissionais dos diversos campos científicos, o mundo do emprego e as exigências do corpo de estudantes constituem elementos, externos à universidade, condicionadores da prática docente tal como é realizada e também como é percebida. A estrutura organizativa, o financiamento e a cultura institucional nos vários níveis, da universidade, da faculdade, do departamento, do grupo de investigação, etc...são também condicionadores da ação docente tanto no que se refere às conceções, crenças e valores que lhe subjazem, como no que se reporta às práticas propriamente ditas (Zabalza, 2007).

Querendo analisar a profissionalidade do professor universitário encontramos uma primeira dificuldade que reconduz para a pouca atenção dada ao estudo e investigação

sobre a docência universitária, em geral mas, sobretudo, observada a partir de uma perspectiva pedagógica e em situação, no concreto do agir profissional. Maria Teresa Estrela (2014) considera que a investigação sobre a profissionalidade e o profissionalismo docente está ainda na sua primeira infância: sabemos pouco e os conceitos que usamos são de grande diversidade semântica. As palavras de Philip Altbach (2014: 1309) dirigidas aos estudos sobre o ensino superior, em geral, aplicam-se também aos que se relacionam com a docência universitária em particular:

Researchers have traditionally been reluctant to study the institution in which they work. Social scientists preferred to focus their scholarly attention elsewhere, especially on subjects that might yield more useful theories. Most people interested in pedagogy and education focused on primary and secondary schools and not on higher education. As a result, postsecondary education was ignored by researchers in the field of education as well as by social scientists.

Os estudos sobre o trabalho e a profissão do professor não estão particularmente representados na literatura de investigação que se ocupa sobre a prática pedagógica, sobre o ensino propriamente dito, e os que se reportam ao universitário são ainda em menor número. No que respeita ao trabalho dos professores em geral, sempre fonte inspiradora para expandir o conhecimento para o ensino superior, podemos referir os primeiros investigadores que, no final do século passado, se destacaram e mantêm como referência no tema: Marcel Tardif e Claude Lessard (1999a, 199b), Andy Hargreaves (1994), Lise Démaillly (1991), Vincent Lang (1999). Numa lógica mais abrangente focada nas profissões em geral, os contributos de Claude Dubar (1995; 1998) são incontornáveis. Sobre o professor do ensino superior são de leitura obrigatória, e neles nos fundamentámos, os de Christine Musselin (2007; 2008; 2010), Sylvia Faure, Mathias Millet e Charles Soulié (2005), Jodelle Zetlaoui (1999), Burton Clark (1987), Denis Bertrand (1993), Philip Altbach (2000). Mais recentemente referimos os trabalhos sobre a profissão académica na Europa, desenvolvidos por vasta equipa de investigadores coordenada por Barbara Kehm e Ulrich Teichler (2013).

A velocidade a que se observam mudanças no contexto social mais geral e no quadro institucional do ensino superior e na universidade, legitimam a questão e desculpam a resposta: como se pode então descrever a profissionalidade do universitário hoje?

A constatação que podemos fazer a partir do senso comum mostra que as funções da universidade e, conseqüentemente, dos universitários, se têm complexificado e diversificado, dando ao velho paradigma frágil fiabilidade descritiva: ensino e investigação carecem, neste contexto particular de caracterização da profissionalidade docente, de maior clarificação semântica e epistemológica (Folch, Ceacero e Feixas, 2012; Feixas, 2010).

À função tradicional de ensino, centrada na sala de aula/ anfiteatro, e de investigador produtor de conhecimento científico novo, vem sendo acrescentado um leque mais alargado de campos de intervenção e conseqüentemente o alargamento do leque de conhecimentos e competências que se espera sejam dominadas pelo professor. Do trabalho do professor faz parte não só conceber e lecionar o seu curso, acompanhar e avaliar os seus estudantes, mas também supervisionar os projetos de doutoramento e /ou de investigação, os estágios nas empresas, conceber e implementar programas de e-learning, entre muitas outras tarefas recentemente trazidas à ribalta. E a sua participação em espaços de debate público, seja na área científica de pertença ou em aplicações no espaço social amplo e o seu envolvimento em discussão e na elaboração de políticas públicas são igualmente tarefas emergentes.

Também no que respeita a investigação, há a assinalar atividades e tarefas muito diversificadas que consomem tempo de trabalho e não se reduzem ao trabalho de pesquisa individual e livre, tal como ele foi entendido a maior parte do século passado. Os professores têm um trabalho de conceção, planeamento e desenvolvimento de projetos de investigação, em equipa e em rede, cada vez mais em contextos multinacionais, que não se circunscreve a conteúdos especializado da sua área de saber mas que se sustentam no campo, hoje muito especializado, de gestão e coordenação de projetos.

Compreende-se, neste contexto de mudança em que vigoram simultaneamente velhas e novas profissionalidades, que tenham vindo a emergir em diferentes instituições, suportadas por culturas profissionais muito diversificadas, referenciais com os quais se pretende proceder ao levantamento de atividades e tarefas dos professores, bem como identificação de saberes e competências previsivelmente requeridas, que fixem a sua profissionalidade (Mas Torelló, 2011; Zabalza, 2003; Carreras e Perrenoud, 2008; Perrenoud, 1999). Não nos cabe agora discutir nem os objetivos nem as metodologias

subjacentes a tais referenciais, nem as autorias e resistências que geram na comunidade acadêmica. Apenas registamos a sua profunda diversidade.

A pressão exercida pelos governos e instituições internacionais no sentido de privilegiar modalidades de investigação orientadas para resposta a demandas imediatas e para a resolução de problemas sociais e económicos; a passagem da investigação livre, disciplinarmente conduzida, individualmente ou em pequenas equipas e numa temporalidade longa cedeu o passo a uma investigação temática, multidisciplinar e multi-institucional que se materializa num quadro de internacionalização, em redes planetárias de investigadores, que requer novas competências para novas tarefas, nomeadamente no plano da procura de financiamentos e na gestão corrente da investigação; as infraestruturas necessárias, requerendo pesados orçamentos canalizadas para centros de excelência e os resultados rentabilizados numa relação de comercialização com grandes organizações empresariais completamente exteriores ao espaço universitário, mudando o paradigma da investigação universitária ‘desinteressada’ humboldtiana; a pressão pela publicação em revistas internacionais indexadas que constituem elas próprias critério para financiar projetos, cerceando a liberdade tradicional do académico e requerendo a concretização de saberes e competências que não constituíram (nem constituem) base da sua preparação profissional, ancorada na especialização de uma dada área de conhecimento científico - são alguns dos traços com que se desenha a profissionalidade docente do professor universitário.

Na medida em que o número de estudantes cresce, as tarefas ligadas à orientação de trabalhos de investigação (mestrado, doutoramento, entre outros) tomam um volume muito mais significativo no tempo de trabalho do professor, criando uma inevitável dificuldade na conjugação de todas as tarefas (Bertrand e Foucher, 2003). Importa lembrar que a diversidade de estudantes, nos seus objetivos, expectativas, culturas...e a massificação já não apenas na frequência do primeiro ciclo universitário, exigiram aos professores, com larga experiência, mas também aos recém-chegados à academia, o desempenho de papeis e funções altamente complexas, as quais não parece ser razoável acreditar que são adquiridas e desenvolvidas apenas, mais uma vez, no percurso de especialização de um dado ramo de conhecimento científico.

Sobre as funções do professor sabemos que encontramos uma prevalecente retórica, nomeadamente nos normativos e nos documentos internacionais orientadores de políticas

nacionais, que, sem grandes diferenças, podemos ler no nosso Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior, no seu artigo 4º,

- Realizar actividades de investigação científica, de criação cultural ou de desenvolvimento tecnológico;
- prestar o serviço docente que lhes for distribuído e acompanhar e orientar os estudantes;
- participar em tarefas de extensão universitária, de divulgação científica e de valorização económica e social do conhecimento;
- participar na gestão das respectivas instituições universitárias.

Mas esta retórica prevalecente é, no trabalho real do quotidiano, alargada com tarefas e atividades de espectro muito diversificado e bastante burocratizadas que desfazem aquele traçado sintético. Como referimos antes emergem, a partir de fontes e com diversos objectivos, referenciais com descrição analítica, em longas listas de campos de ação, competências e indicadores sugeridos para uso em processos de avaliação de desempenho e/ou como guias orientadores para a formação. A tudo se juntam críticas e descontentamento pela multiplicação de tarefas e pelo desmembramento do que parecia compacto à prova do tempo (Santos, Pereira e Lopes, 2016; Maroy, 2006).

Como podemos então responder à pergunta: que profissionalidade é a do professor universitário?

O trabalho na profissão do professor intensificou-se, diversificou-se e complexificou-se. Mas, retemos, mantém-se a modalidade mais tradicional de preparação e desenvolvimento profissional, a partir de um núcleo constituído pela obtenção de um grau de doutoramento numa área científica do conhecimento que se desenvolve ao longo de uma linha sinuosa desenhada pela experiência no terreno, ao longo da vida.

Queremos ainda explicitar uma outra transformação observável com impacto nas funções prescritas e também nas executadas que corresponde à emergência de modalidades de controlo do trabalho académico, exteriores ao mundo dos pares. A Universidade aproximou-se das características de uma organização empregadora – Christine Musselin, autora que vimos citando, fala da “industrialização das atividades académicas” (2007: 7), entendida como a transição de um trabalho de produção artesanal para um processo de produção em massa definido pela especialização, pela racionalização

e pela normalização de tarefas. Parafraseando a mesma autora, a universidade transforma-se em organização, a atividade académica em trabalho académico, o professor (*scholar*) em trabalhador do conhecimento. As relações de trabalho da universidade com os académicos, semelhantes às de outros empregadores, sujeitam-nos às autoridades nacionais e internacionais que estabelecem normativos para controlar e hierarquizar (*rankings*) o desempenho institucional e individual e para definir práticas padrão, dadas como excelentes.

Um segundo importante campo de dificuldades na abordagem da profissionalidade radica no facto de a **profissão académica estar sempre em processo de mudança**, diretamente associada às mudanças sociais, uma vez que o seu conteúdo delas decorre, diferentemente de outras atividades, como a medicina ou o direito, que se materializam num conjunto de finalidades, objetivos e conteúdos em si mesmos muito mais consistentes e construídos numa lógica acumulativa, menos dependentes do quadro social de contexto:

The academic profession has always been in the process of change. While reading historical research or looking at academics' reflections on their situation over time (for instance Wilson, 1980; Rice, 1986; Altbach, 1980, 1996, and 1998; Clark, 1987), it is striking that, whatever their particular historical moment, these writers all comment that the academic profession is no longer the same. There is clearly no ideal, universal, and stable state of the academic profession. Like all social bodies, this profession is a living entity, adaptive and responsive to external changes, but it also seeks to enact its own environment. (Musselin, 2007: 3).

Se, como afirma Musselin no excerto acima, a universidade sempre esteve em processo de mudança, alinhando com o devir histórico, as alterações que observamos hoje (e desde o final dos anos 1980) inscrevem-se num ritmo de aceleração vertiginosa dessa mudança. A repercussão conjugada da emergência da sociedade do conhecimento, da demanda da economia de mercado, do avanço tecnológico nas comunicações ao mesmo tempo do alargamento da população estudantil, criaram terreno propício transformações no tecido institucional e organizacional dos sistemas e instituições de ensino superior que tiveram um **substantivo impacto sobre a profissão docente**: o papel do professor universitário **diversificou-se**, adquiriu novas tarefas e novas funções, tornou confusa a sua identidade profissional, e viu ainda as condições de trabalho degradarem-se de forma muito acentuada (Kehm e Teichler, 2013).

Estas mudanças não apenas afetaram o conteúdo das atividades, os modos de regulação interna e a autonomia, mas também “the position of this particular profession within society”. E a socióloga francesa citada salienta que, mesmo que o diagnóstico, recorrente ao longo dos tempos, de que o “professorado está em crise” seja realista, hoje, a massificação do ensino e a crítica externa à universidade deram outra intensidade a essa crise e transformação. Num importante artigo dedicado às transformações do trabalho académico, salienta a respeito alguns aspetos cruciais, que subdivide em duas tendências, uma orientada para a diversificação do trabalho académico, outra para a sua especialização. Como diz, as atividades académicas são cada vez mais diversificadas e especializadas, não se cingindo hoje ao entendimento tradicional comum de o “que eles fazem é ensinar/ dar aulas e investigar”:

writing proposals, developing contracts, elaborating e-learning programs, or being engaged in technology transfers are all tasks that engage faculty members nowadays. These activities are no longer considered as peripheral, un compelling, or secondary, but rather are recognized as important aspects of academic work.(...) These activities are no longer something academics can do; they are something academics must do (Musselin, 2007: 3)

Responder às legítimas questões – como se descreve e como se constrói uma profissionalidade capaz de satisfazer as necessidades de uma sociedade marcada pelo efémero, pela veloz mudança em ordem a caracterizar a sua profissão, seja no plano do seu estatuto e identidade, seja no dos conhecimentos e competências requeridas parece ser uma tarefa fundamental, mas árdua e difícil. E a reclamar urgência, pensamos.

Se as funções de ensino e investigação são essenciais para enquadrar o professor do ensino superior como profissional, há que considerar que estas têm vindo a sofrer pressões significativas em termos dos papéis concretos que passaram a implicar, nomeadamente com construção do Espaço Europeu de Ensino Superior, em particular após Bolonha.

A Declaração dos ministros europeus de Lovaina (2009:3) (re)identificou a aprendizagem centrada no estudante e a missão de ensino do ensino superior como prioridades para a segunda década do Processo de Bolonha e explicitava:

Student-centred learning requires empowering individual learners, new approaches to teaching and learning, effective support and guidance structures and a curriculum focused more clearly on the learner in all three cycles. Curricular reform will thus be an ongoing process leading to high quality, flexible and more individually tailored education paths.

O texto normativo português que regulamentou as alterações relativas ao novo modelo de organização do ensino superior (DL 74/2006) já estabelecia como um dos desígnios essenciais para garantir a qualificação dos portugueses no espaço europeu, ‘transição de um sistema de ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências pelos próprios alunos’ (:2243).

O desafio que estes objetivos colocaram aos professores do ensino superior ainda está longe de ter sido resolvido. A aprendizagem centrada no aluno pressupõe mudanças muito significativas no trabalho docente - o vocábulo *paradigma* é muitas vezes invocado por diferentes autores para dar conta da amplitude da mudança. Ainda que enquanto ideia seja geral mas superficialmente acarinhada por professores e estudantes, no campo das práticas trata-se de uma proposta que desloca o eixo das atividades de ensino do professor para o estudante e da transferência de conhecimentos para a construção de conhecimento. Centrar no estudante significa repensar os conteúdos académicos como recursos para a construção, pelos estudantes, das aprendizagens e das competências desejadas. Centrar no estudante, significa também pensá-lo, para além de aprendente, como futuro profissional que, pela frequência universitária e pela orientação docente, adquire níveis de autonomia superiores (Tirados e Maura, 2007). Mas, significa ainda que o sistema universitário tem de garantir a transmissão de conhecimento científico atual, relevante, socialmente útil e também de desencadear processos de aprendizagem que dotem os estudantes de competências para enfrentar o mundo do trabalho.

A função de ensino hoje assume o enquadramento numa filosofia que considera que a aprendizagem do estudante e a sua preparação para contextos de incerteza e mudança contínua (Cunha, Morosini e Baibich, 2019) são o centro do processo de ensino, e não apenas o conhecimento a transmitir pelo professor (Albarelo, 2006). Este último adota um papel de mediador e promotor de situações de aprendizagem e de mobilização de recursos ao serviço de práticas direcionadas para estudantes heterogéneos nas suas mais diversas dimensões. Tal alteração na conceção da função de ensino, sustentada pela maior probabilidade de sucesso por parte do aluno, impõe ao docente o domínio de competências e conhecimentos diferentes dos que configuravam o seu ensino disseminador.

Os saberes pedagógicos decorrentes da experiência, que parcialmente se adequavam ao objetivo da docência de transmissão, são insuficientes para o acentuado foco na formação global do estudante, nomeadamente quando se pretende que essa formação tenha como uma das suas finalidades a empregabilidade, a inserção no mundo do trabalho. A preocupação com as suas aprendizagens e o valor das mesmas para a sociedade, recentra a *docência dos conteúdos* no processo de aprendizagem. Este recentrar suporta uma nova forma do exercício da profissão e determina a procura de outros saberes e competências, se não novos no campo da Pedagogia (metodologias ativas, aprendizagens por problemas, entre outras), inovadores na sua aplicação à docência no ensino superior.

Neste plano, **importa destacar**, que o foco privilegiado na aprendizagem e no estudante não é uma mera questão de metodologias de ensino, como muitos programas de apoio e de formação parecem considerar. Desempenhar a missão ensino de uma nova maneira exige que o docente (os seus coletivos) se concentre mais no ensino sem que isso o afaste da prática da investigação, o que implica o desenvolvimento do seu conhecimento pedagógico e das suas competências profissionais. Implica ainda um trabalho de análise das suas crenças e concepções sobre o que é ensinar e o que é aprender bem como sobre as finalidades da sua ação profissional contextualizada.

A investigação sobre a formação de professores, sobretudo na linha de investigação conhecida como Pensamento do Professor (*Teacher Thinking*) (Clark e Peterson, 1986; Villar Angulo, L. 1986; Marcelo Garcia, 1987), mostrou que o ensino, ao lado de uma dimensão observável no comportamento do professor, no comportamento do aluno e no rendimento deste, tem uma dimensão menos visível que remete para os processos cognitivos do professor - pensamentos, teorias, crenças- que têm uma forte influência na ação do professor e na adoção inovações ou reformas. Trata-se de um conjunto de esquemas do pensar sobre o conhecimento, a aprendizagem, o ensino, a educação, a profissão... que suportam e justificam as suas decisões de planeamento, de estratégia, de relação, de avaliação... Do ponto de vista da preparação profissional do professor para o desempenho profissional são variáveis muito difíceis de alterar e obrigam a considerar que a mudança não pode ser reduzida a uma retórica de colocar o foco no estudante e na sua aprendizagem, nem sequer na manipulação das tecnologias mais inovadoras, mas de uma profunda análise crítica dessas crenças. No caso do professor universitário a necessária conjugação com a complexidade e exigência da prática da investigação.

A presença da investigação, enquanto conteúdo de aprendizagem e de ensino, torna-se imperativa no currículo dos estudantes como estratégia para desenvolver competências **situadas para além do espaço disciplinar e aplicáveis em muitos diferentes contextos.**

A docência no ensino superior é, nos cenários atuais, confrontada com a dificuldade de manutenção das práticas pedagógicas que tradicionalmente implementava (Donnay e Romainville, 1996; Zabalza 2003; Rey e Feyfant, 2017; Reed, 2016). O pressuposto de que o aluno é um adulto altamente motivado e pré equipado para aprender a partir dessas práticas pedagógicas, deixa de poder ser utilizado como argumento para desvalorizar a necessidade de saberes e conhecimentos pedagógicos especializados por parte do professor. A heterogeneidade de alunos que frequentam o ensino universitário criou grandes dificuldades à tradicional modalidade de prática pedagógica, desafiando a procura de alternativas e tornando menos resistente a adoção de outras práticas. E, embora muitos professores tenham adaptado as suas estratégias de ensino à sublinhada diversidade da população estudantil, correspondendo às suas necessidades de aprendizagem, muitos outros consideram que as questões do sucesso académico são um problema dos alunos e possuem a expectativa de que estes é que se têm de adaptar (Altbach, Reiseberg e Rumbley, 2009).

A pressão é também sustentada pela implementação de sistemas de qualidade, que assentam na monitorização de resultados, percebidos como produto direto da função de ensino, como sejam os níveis de sucesso e a taxa de empregabilidade (Zabalza 2003).

No domínio dos efeitos produzidos na profissão docente não podemos deixar de destacar o papel desempenhado pelas novas tecnologias de comunicação. Não apenas configuraram novos cenários profissionais como transformaram a ação docente, requerendo novos papéis e novas competências profissionais. As modalidades de ensino a distância, com recurso a ambientes virtuais, se não alteram necessariamente os seus pressupostos pedagógicos, alteram a forma como as TIC possibilitam e flexibilizam aspetos como os tempos diferenciados de aceder à “aula” e aos seus “recursos”, a possibilidade de integração de recursos de natureza diversificada, de integração de processos de comunicação diferenciados. Para além das competências digitais envolvidas, estas alterações abrem a possibilidade a um maior questionamento dos modelos pedagógicos implementados e à exigência de respostas diferenciadas (Phillips, 2005).

2.3 - Que identidade profissional é a do professor universitário?

Repensar as funções da Universidade e o lugar do professor são uma exigência de racionalidade face às dinâmicas sociais e económicas atuais. Neste plano podemos interrogar-nos sobre o efeito dessas macro dinâmicas na identidade profissional académica.

Como temos vindo a destacar, nos últimos trinta anos, o ensino superior passou por mudanças que alteraram a sua natureza, missão e objetivos. Até décadas atrás, havia uma perceção largamente partilhada de que o sistema de ensino superior possuía uma estrutura estável, garantida por missão e objetivos tacitamente acordados desde longa data. As universidades, instituições de elite, propunham-se a busca do conhecimento e, subsidiariamente, a formação de quadros profissionais. A partir dos anos 1980 as universidades foram chamadas a atender às crescentes solicitações da sociedade, sobretudo nos planos económico e político e a focar-se na produção de conhecimento prático e útil com aplicabilidade imediata no mundo real. Uma década depois os regimes de garantia da qualidade puseram fim ao amplo e tradicional consenso de entendimento sobre as suas missões e objetivos bem como sobre as representações e expectativas quanto às funções do professor universitário que a tinham caracterizado.

Os professores foram sendo confrontados com numerosas reformas, feitas em nome de projetos políticos e económicos amplos e externos à Universidade – democratização e massificação do ensino superior, absorção da universidade nas políticas de construção de uma sociedade baseada no conhecimento, desenvolvimento do processo de Bolonha, entre outros - que introduziram importantes mudanças no seu espaço de trabalho e nas suas práticas profissionais, alargando as suas funções, intensificando e internacionalizando o seu exercício profissional. No conjunto, assistimos à inclusão da Universidade nos sistemas educativos nacionais, sujeitando os professores a políticas de regulação externa e à emergência de poderosos padrões internacionais de avaliação.

Estas reformas suscitaram modelos de profissionalismo contrastantes com os tradicionalmente conhecidos, numa lógica complexa, plena de tensões e contradições,

bem como promoveram redefinições de profissões, estabelecendo funções novas e exigindo novos conhecimentos e novas competências.

As identidades académicas estabelecidas, que permaneceram longamente sem problematização, foram sendo questionadas. Os universitários, cuja identidade tanto devia à autonomia e liberdade académica, foram obrigados a repensar seus papéis no ensino superior e viram ampliar-se os espaços para novos tipos de identidade, decorrentes dos novos contextos. A identidade profissional do professor universitário e consequentemente a identidade docente desse profissional foi desconstruída e tem vindo a ser reformulada em função de muitas variáveis contextuais. Parafraseando Barnett (Barnett e Napoli, 2008) a identidade profissional do professor universitário parece hoje uma manta de retalhos feitos de comunidades de identidade no interior de estados, regiões, instituições, grupos de instituições, grupos de áreas de conhecimento, etc.

Como é sabido a identidade profissional é um processo dinâmico de construção de uma representação de si e da profissão que inclui o campo dos conhecimentos, competências, valores, crenças, atitudes, projetos assim como o campo das concepções de profissão, o que abrange, no caso em análise, concepções sobre o ensino, a aprendizagem, o estudante, a responsabilidade profissional da instituição de que faz parte, entre outras.

Como se posicionam os professores face a estas mudanças?

Longe de homogeneidade identitária (que por vezes parece ser desejada e procurada pela investigação) confrontamo-nos com múltiplas identidades que poderíamos colocar num continuum entre as mais sustentadas numa valorização do domínio científico dos saberes disciplinares, por vezes também na adoção de abordagens reflexivas sobre a prática de ensino, e as que se perspetivam numa linha mais *managerial* focada na eficácia e responsabilidade dos docentes, mediante a criação de dispositivos de avaliação e de prestação de contas e, por vezes, mesmo de explicitação de referenciais standardizados de desempenho docente. Sublinhamos que este contínuo é alimentado por muitas outras variáveis, desde o estatuto da instituição de pertença e do respetivo vínculo contratual, a relação com os pares, ora definidos pela área de conhecimento disciplinar, ora pela hierarquia académica, ora pelo nível de intervenção no ensino (licenciatura, mestrado e doutoramento) e/ou na investigação, ora pelo prestígio resultante de rankings internacionais, etc...

Que função (funções) profissional é evocada pelo professor universitário? Como define a sua missão profissional? Como percebe a legitimidade dessa definição – legitimada pelos pares? Pelos sistemas educativos nacionais e respetivos normativos? pelos organismos internacionais? Percebe-se como professor? Como investigador? Como especialista num dado ramo do saber? Como profissional de um campo profissional (por ex., médico, economistas) que, em segunda linha, ensina? Como membro de uma comunidade científica transnacional? O que considera que é ensinar? E o que considera que é aprender? O que é para si ser um profissional competente?

Que identidade profissional é a do professor universitário face à docência? Como *se forma* esta identidade, como *se caracteriza* e como *se representa* e expressa? (seguimos a proposta que Beijgaard, Meijer e Verloop (2004) extraíram da revisão das principais investigações feitas sobre a identidade profissional do professor do ensino não superior).

São muitas as questões a carecer de resposta. Sabemos pouco sobre como se poderá caracterizar essa identidade tal como ela se desenha hoje, muito menos sobre como se forma (e onde), tantas as formas como se expressa, ou como é compreendida, tão efémeras e conjunturais são as suas possibilidades.

Identity work is ongoing work. It is work that is constituted by history and by the conditions within which we live and work, including the conflicts and tensions within specific workplaces (Taylor, 2008a:27).

A investigação no campo, predominantemente de cariz sociológico, vai-nos dando algumas linhas de entendimento, mas falta ainda sistematização: os enquadramentos teóricos tem raízes muito diferentes, os estudos são situados em contextos diversificados e de pequena dimensão, as metodologias são muito diferenciadas... “Although studies on the identities of teachers in primary and secondary education have been reviewed (...), a systematic synthesis concerning university teachers is still lacking” (Van Lankveld, Schoonenboom, Volman, Croiset e Beishuizen, 2017:326).

Por agora seguimos Taylor (2008). O autor identifica três temáticas que marcam a construção da identidade académica contemporânea como um domínio contínuo, conturbado e conflituoso:

i) A visão da universidade que, enquanto local de trabalho, *loss of the 'golden age*, dando origem a uma nostalgia pela identidade académica dessa *golden age* nomeadamente no que respeita a autonomia profissional e a liberdade académica. “The risk is that the mythology associated with the ‘golden era’ and its assurances, most strongly associated with long-term academics, may impede the process in which junior academics engage with current challenges and opportunities” (Taylor, 2008a: 38).

ii) O sentimento de perda pessoal relativamente à expectativa de carreira académica que cada professor tinha previsto para si, assente num projeto ideal, o que se traduz numa insatisfação marcada pela fragilidade dos objetivos que orientam a sua ação profissional e é potenciado pelo insucesso das instituições em orientar as mudanças internas face às mudanças no contexto externo à universidade (Ramsden, 1998), particularmente cerceando o tempo necessário para pensar e refletir sobre essas mudanças. Taylor (2008a: 37) identifica uma “almost universal reference to a loss of time – to think, to read, to write – in the literature on academic work.”.

iii) A perceção de passagem de uma cultura de ciência, fundada numa disciplina e na criação de conhecimento numa base humanista para uma cultura de inovação que valoriza a investigação orientada para a aplicação fundamentada no conhecimento com benefício imediato para a economia, o bem estar, o mercado.

Taylor (2008a) alerta para as contradições e tensões atuais e remata citando um jornalista – não se pode andar em frente olhando para o retrovisor. A diversidade das instituições, da sua história, do seu contexto e a fragmentação das funções do universitário entre o ensino, a investigação, a gestão, os serviços externos prestados à sociedade, cada uma delas de especificidade e complexidade bastante e a carecer de estudo para fugir a visões sincréticas e primárias criam condições para perguntar se é legítimo falar da identidade profissional do professor universitário, numa lógica simplista de substituir a “tradicional identidade” por outra menos tradicional cujas características universais se procuram ou se temos de caminhar para um luto da *golden age* e aprofundar o conhecimento do real da universidade e do trabalho do universitário, tal como eles se manifesta na sua imensa diversidade.

Na medida em que a identidade profissional orienta a forma como o profissional equaciona a sua profissionalidade e a desenvolve, importa uma breve passagem pelo conceito de identidade profissional.

A identidade profissional é uma das múltiplas identidades sociais da pessoa e diz respeito às atividades específicas enquadradas por saberes próprios, os saberes profissionais, bem como pelo desempenho de papéis particulares/ exclusivos (Dubar, 1995).

A identidade, construída pelo indivíduo, portanto com uma forte componente biográfica, é interdependente do contexto (social, cultural, político, histórico e organizacional), é dependente das interações (resulta na forma como me vejo e os outros me vêem, numa situação de interação onde se atua em função dessas representações mútuas), e é mutável (decorrente das suas componentes contextualizadas e de relação). Dotada de um forte dinamismo, está em perpétuo desenvolvimento, podendo reconfigurar-se de contexto para contexto.

Não pretendemos fazer uma revisão exaustiva da temática da identidade profissional, nem sequer da identidade profissional do professor do ensino superior. O nosso objetivo é o de traçar um quadro que evidencie algumas tensões mais salientes que, no plano do exercício da profissão docente universitária, são hoje observáveis. Assim, revisitando a questão *O que é ser professor universitário hoje?* a partir de uma análise focada na sua identidade profissional, a nossa primeira afirmação remete para a complexidade da resposta, hoje acrescida pela nuvem que cerca a questão num mundo e numa universidade em mudança.

Professor? Docente? Universitário? Académico? Recurso humano?

Identificamos três dimensões inerentes à identidade dos professores e que contribuem para discutir a identidade do professor no ensino superior, seguindo Nascimento (2007). Uma primeira dimensão é a motivacional que se prende com a escolha da docência enquanto profissão e com a motivação para a mesma. Deste ponto de vista, estudos sobre os docentes do ensino superior, têm vindo a constatar que, se os professores universitários justificavam tradicionalmente a escolha da sua profissão em função da componente de ensino, atualmente a justificação predominante parece ser a de escolha a partir da componente de investigação. Esta troca decorre substantivamente do contexto social e económico que desde os anos 1970 tem sido dominado pela ideologia neoliberal, responsável pela pressão das instituições de ensino superior no sentido de uma maior valorização da investigação e pela defesa da produtividade desta investigação como

métrica fundamental para o sucesso institucional da universidade (McNaughton e Billot, 2016).

Uma segunda dimensão, designada pela autora como a dimensão representacional, relaciona-se com a imagem que possuem de si mesmos ou que esperam que os outros possuam de si bem como sobre a percepção que constroem da profissão, do papel e do perfil docente, ficando por isso condicionada à imagem que se possui da missão da universidade e do papel que o docente aí deve desempenhar, como destacámos atrás.

Ora na universidade os papéis a desempenhar pelos docentes são concorrentes e com especificidades muito concretas. Estas imagens ficam então dependentes de sistemas de valorização externos, que muitas vezes “abafam” a componente da docência, pela sobrevalorização da investigação, seja pela forma como esta componente influencia o progresso na carreira, seja como contribui para o prestígio individual. Estudos diversos mostram que a integração do papel de professor na identidade académica é dificultada pela percepção do ensino como uma ocupação de baixo estatuto (Roge-Colet e Berthiaume, 2009).

Por fim, identifica a dimensão socioprofissional, que se suporta nos processos de socialização profissional cujos objetivos residem na integração da cultura profissional e na adaptação e integração nos grupos e nos contextos profissionais em que se desenvolve a atividade. A socialização do professor do ensino superior parece ser mais assegurada a partir de uma forma de fazer ciência, decorrente da área disciplinar e das práticas organizacionais do núcleo disciplinar, que estão em vigor num determinado contexto, do que fundada numa prática do ensino. Neste sentido, a identidade profissional é por isso consequência de um percurso dentro da academia e do exercício de funções específicas.

Para muitos docentes a sua prioridade, tal como a principal função da universidade, é investigar. Hoje, acresce que do ponto de vista da carreira universitária, é também a primeira que mais relevância merece, remetendo a docência para um segundo plano (Macfarlane, 2004; Junges e Behrens, 2016; Caballero e Bolívar, 2015). Esta sobreposição é reforçada quando é a partir ir desta base de conhecimento, pela frequência dos níveis de pós-graduação que se desenvolvem a partir da investigação, o futuro professor tradicionalmente se forma para o exercício da docência (Pachane, 2005; Imbernón 2000; Cunha 2006; Sundfeld, 2005; Tavares 1999; Pescador, 2003; Ferenc e Mizukami, 2005; Fanghanel, 2012).

Como já referido, esta ideia é ainda reforçada pela forma como o recrutamento e seleção de professores valoriza o nível de conhecimentos sobre uma determinada matéria e as competências enquanto investigador. Fica por compreender de que forma se constrói a identidade como *professor*, quando a base dessa construção é feita a partir da investigação. “Some academics seem to take the role of the teacher rather for granted, seeing it in terms of conveying information and ideas to students in the ways conventionally accepted within their subject area” (Entwistle, 2009, p. 74-75).

Consequência de uma preparação pedagógica pouco valorizada ou inexistente, a identidade profissional docente é reduzida e, construída em torno de representações ideais e suas múltiplas facetas, emerge no nosso tempo mais articulada com o prestígio associado à investigação e ao reconhecimento de um saber especializado para a produção de novo saber. O professor identifica-se assim com uma perspectiva de ser um profissional, mas não do ensino, antes da produção e divulgação do saber científico produzido.

Esta relação entre o ensino e a investigação e o seu impacto na identidade profissional, começa a ser estudada quando se reconhece a importância da mesma para a qualidade do ensino e sobretudo dos seus resultados- qualidade entendida enquanto a capacidade de levar o aluno a aprender, focando prioritariamente o efeito do ensino no estudante, na frequência com sucesso de um dado percurso de formação e na sua inserção no mundo do trabalho.

Na década de 90 P.G. Taylor interessa-se por este tema e conclui que a forma como cada indivíduo integra a relação entre ensino e investigação é diversa e, apesar de não existir um padrão comum, é possível identificar um sentimento de carreira (Taylor, 1999) que inclui a continuidade de linhas de pesquisa, a melhoria como docente e o envolvimento em serviços à comunidade. Com base no seu trabalho, aponta três características para a identidade académica: é multinível, constrói-se por *achievements* (enquanto conquistas socialmente reconhecidas) e é centrada na área disciplinar. O autor associa o conceito de identidade a símbolos que se referem a qualidades do próprio, mas que não caracterizam o indivíduo. São públicos, pela interpretação social que suscitam e não constituem propriedade individual. Os símbolos que identifica são os relacionados com o local de trabalho - identificação com uma dada instituição; relacionados com a área de trabalho - identificação com uma matéria disciplinar em concreto; e os relacionados com o ser docente no ensino superior - resultante da relação com a sociedade em geral, a

qual parece veicular um ideal cosmopolita que tem por base os valores da autonomia e da liberdade académicas (retratadas em filmes, por exemplo).

Nos seus estudos, conclui que a lealdade dos docentes se orienta para a suas áreas de pesquisa, o que parece promover de alguma forma o desinteresse e o bloqueio relativamente a quaisquer de quaisquer outras alterações no mundo universitário, em geral. Esta ideia é reforçada por vários autores, considerando-se que a identidade é disciplinar porque ou já a possuem quando entram na vida académica como docentes, ou a adquirem como resultado do processo de doutoramento, enquanto estratégia de entrada na vida académica (Macfarlane, 2004; Junges e Behrens, 2016). No entanto, é o ideal cosmopolita que é utilizado quando em situação de mudança os docentes pretendem justificar as suas reticências e objeções, por ser uma identidade socialmente abrangente e reconhecida (Taylor, 1999). Como também refere Zabalza (2004a), a referência a ser professor universitário é apresentado como símbolo de um alto estatuto social.

Para se entender melhor a complexidade desta formação identitária, Macfarland (2004) guia-nos por uma interessante reflexão. Refere que apesar de a maioria dos docentes assumir a sua identidade como uma construção realizada a partir da sua área científica, esta mesma maioria, quando questionada, considera a sua função principal o ensino. Indica ainda, recorrendo a outros autores, que a principal preocupação dos docentes é passar o conhecimento disciplinar aos alunos - produção de pensamento crítico e pensamento autónomo.

Numa perspetiva integradora, Van Lankveld Van Lankveld, Schoonenboom, Volman, Croiset e Beishuizen (2017) realizaram recentemente uma revisão da literatura, produzida entre 2005 e 2015, sobre o tema da identidade dos professores do ensino superior, tendo por base o conceito de identidade enquanto uma construção socio cultural contextualizada (na mesma linha que Taylor 1999) e procurando identificar os fatores que potenciam ou condicionam a construção da mesma. Os resultados deste trabalho suportam os dados acima apresentados e propõem que o desenvolvimento de uma identidade enquanto docente é decorrente da forma como iniciam a atividade docente, ou seja, se esta é iniciada a partir de um percurso profissional prévio ou na sequência de um percurso na academia. No primeiro caso, os docentes começam por assumir uma identificação com a sua profissão prévia e é nisso que baseiam a sua credibilidade. Após dois ou três anos, a maioria integra uma segunda identidade ou substitui a anterior (exceto no caso da

música e do design que nunca abdicam da sua identidade inicial). Nos que vêm da academia, apesar muitos autores defenderem que a identificação provém da área disciplinar, nesta revisão os estudos demonstram que esta ideia é mais complexa do que que a mera associação à área disciplinar. Alguns estudos demonstram que a identificação é essencialmente com a ideia de serem intelectuais, e ainda, ou complementarmente, que existe uma mistura de papéis entre a investigação e a docência que levam a uma identidade mista. Um elemento adicional que esta análise da literatura ressalva é que nos estudos que se debruçam sobre a fase inicial da carreira, primeiros um a três anos, é comum, independentemente do percurso prévio, o sentimento de insegurança relativamente às competências para ensinar.

Os autores defendem que existem duas ordens de fatores que contribuem para a construção (ou não) de uma identidade como docente: fatores contextuais e fatores psicológicos, que interagem e se reforçam ou condicionam. Nos primeiros os autores consideram quatro vetores: o contexto direto, o contexto geral do ensino superior, a interação com os alunos e as atividades de desenvolvimento profissional que lhes são proporcionadas.

Relativamente ao contexto direto de atuação, identificam como variáveis pertinentes o trabalho colegial e de apoio entre pares ou uma lógica competitiva, que tendencialmente isola o docente. No que se refere ao contexto mais abrangente do ensino superior, explicitam as grandes tensões que as universidades enfrentam, salientando as novas formas de gestão dentro das universidades, numa lógica neoliberal de mercado, e a articulação entre o ensino e investigação, no qual a investigação se sobrepõe. Na relação com os alunos, referem como saliente o feedback e reconhecimento dos alunos, ou as dificuldades em lidar com a heterogeneidade de públicos. Por fim, as questões de atividades de desenvolvimento profissional, são vistas como forma de desenvolvimento de conhecimentos e competências, partilha de experiências e construção de uma linguagem educacional comum, ou como forma de controlo e de supervisão por parte da universidade.

Os fatores contextuais vão ter influência em processos psicológicos como o desenvolvimento de um sentimento de mérito enquanto docentes; um sentimento de conexão com pares; um sentimento de competência e reconhecimento; um sentimento de compromisso para com os alunos e o ensino e, por fim, a possibilidade de antever uma

carreira enquanto professor, que em função de serem mais ou menos conseguidos constroem uma identidade docente ou a rejeitam.

Em suma, a literatura reflete a importância da construção da identidade enquanto docente como determinante para a forma como o profissional constrói a sua profissionalidade, e aponta direções nas quais se pode suportar a construção dessa mesma identidade. Salienta-se aqui a importância desta identidade ser construída a partir da forma como o profissional sente ter os conhecimentos e capacidades para desenvolver a sua função e o papel positivo que atividades promotoras do seu desenvolvimento podem ter.

2.4 - Que saberes e competências profissionais para ensinar na universidade?

Sabemos já que a resposta à pergunta *O que é ser professor universitário hoje é difícil (impossível?)* e envolve um elevado grau de complexidade, não apenas pela falta de uniformidade semântica dos conceitos que requer para ser formulada de modo inequívoco e pela variedade de perspetivas teóricas que a sua estruturação suscita, mas também porque se foca numa realidade instável e multicondicionada, dependente de atores e contextos muito diversos e pouco comparáveis, num contexto de profundas, aceleradas e efémeras reformas globais.

Contudo, a análise da docência no ensino superior como profissão, pressuposto que já definimos, legitima uma preocupação interrogativa sobre o conjunto de funções que os professores desempenham, sobre a identidade por eles construída nos contextos funcionais onde exercem e sobre o conjunto de saberes, competências e atitudes que sustentam o exercício pelo qual são socialmente reconhecidos (vide definição de profissão de Estrela, 2015:45 anteriormente citada).

Assim, ocupamo-nos agora dos saberes e competências, deixando de parte a questão dos valores – a sua grandeza/ relevância a isso nos aconselha.

Que saberes e que competências são específicas da atividade profissional (profissionalizada) dos docentes universitários? Como se distinguem de outros profissionais no que respeita aos saberes, às capacidades e às atitudes que materializam na sua ação profissional? Salientando que nos focamos na particular atividade da

orientação de estudantes em ordem à elaboração de uma tese de doutoramento, sem prejuízo de abordar questões mais gerais, perguntamos em que medida os conhecimentos e competências requeridas pela docência universitária no âmbito da graduação são suficientes para garantir desempenho profissional nesta particular atividade? Para o agir profissional do professor universitário no desenvolvimento da especializada atividade de apoio e supervisão ao estudante em doutoramento, que especificidade é requerida?

Considerando a fragilidade da investigação destas questões no quadro da docência no ensino superior, assumimos que a especificidade dos saberes docentes em geral se aplica também aos docentes do ensino superior. Como é assinalado por muitos dos autores que já referenciámos (Shulman, 1986a, 1987; Tardif, 2000; Leite, 2008) o reconhecimento da existência de saberes específicos ao professor continua a coexistir com a subsistência da ideia de que para ensinar basta o domínio do conteúdos, embora, em particular desde a década de oitenta do século passado, muitos trabalhos se têm desenvolvido no sentido de identificar e compreender esses saberes (Shulman, 1986a; 1987; Tardif, 2000; Borges 2001) exclusivos do professor. Assim, aceitamos como inegável que o conhecimento construído a partir da investigação sobre uma dada área de conhecimento é insuficiente para assegurar um desempenho profissionalizado por parte dos docentes universitários (ideia que, por exemplo, subjaz em muitas pós-graduações).

Importa ainda clarificar que no presente estudo abordaremos o conceito de saberes profissionais, num sentido amplo, englobando conhecimentos, competências, capacidades e atitudes necessárias ao desempenho profissional, por entendermos que apesar das diferenças conceptuais que alguns autores defendem, no âmago das questões encontra-se a mesma necessidade de especificar o que sabe de específico um docente (Tardif, 2000, Esteves. 2009).

Relembramos que a profissão do professor universitário reconduz para uma dupla especialização, uma com raiz nos *saberes a ensinar* e outra nos *saberes para ensinar*. Não é clara a relação e articulação entre ambos, mas é bastante consensual que “pour qu’un savoir pédagogique soit utile à nos enseignants universitaires, il doit être intimement lié à la discipline d’enseignement” (Rege-Colet e Berthiaume, 2009: 147).

Ainda que seja escassa a evidência sobre a sua articulação e interdependência, seguimos autores que se baseiam na investigação empírica de Shulman (1986a; 1986b) e na posterior investigação que os trabalhos dele influenciaram, nomeadamente e de forma

substantiva aqueles que se integram nas correntes do pensamento do professor e sobre o conhecimento profissional dos professores, como Grossman (1990); Schon (1992); Tardif (2013; 2000); Tardif e Lessard, (2005); Montero (2005); Clark e Peterson, (1986); Shavelson e Stern, 1981; Marcelo Garcia, (1999); Januário, (1996), entre tantos outros, nas três últimas décadas.

A Lee Shulman devemos o ter desencadeado uma mudança de paradigma nos estudos sobre o conhecimento base para o ensino ao sugerir a existência de um conhecimento específico do professor, focado no modo como o professor transforma o saber científico do seu ramo de saber (comum a muitos outros profissionais que não professores) em possibilidades de aprendizagem pelos estudantes (conhecimento exclusivo dos professores) e que é distinto quer do conhecimento científico dos conteúdos de ensino (*content knowledge*) quer do conhecimento pedagógico geral (*general pedagogical knowledge*). A este saber integrador chamou conhecimento pedagógico do conteúdo.

Reafirmou a consensual imprescindibilidade do conhecimento do conteúdo e mostrou que sendo também necessário o conhecimento pedagógico geral (por ex. sobre os processos de aprendizagem e de ensino, sobre a organização da aula, sobre os processos de comunicação educativa, sobre relação pedagógica...isto é, sobre o corpo de saberes que sustentam a criação, gestão e avaliação de ambientes eficazes de ensino e de aprendizagem), estes não eram suficientes para descrever a competência profissional do professor para ensinar.

Seria absurdo considerar que uma profissão possa basear-se numa simples tecnologia ou numa ciência aplicada. Igualmente absurdo seria considerar que uma profissão se constitui apenas no domínio de saberes teóricos. A competência pedagógica do professor - verdadeiramente a que singulariza a sua atividade profissional – para se afirmar requer um corpo especializado de conhecimentos teóricos como requer também saberes resultantes da experiência analisada e refletida a partir da prática.

Por isso, a sua competência profissional não pode radicar **apenas** numa soma de conhecimentos de natureza científica oriundos de uma dada área de conhecimento. Também não radica **apenas** no conhecimento dos resultados da investigação em Pedagogia /Ciências da Educação e na respetiva teorização.

Na sua plenitude acarreta fundamentos científicos tanto no conteúdo de ensino quanto em Educação, nomeadamente no que diz respeito à aprendizagem do estudante e à análise e organização do ensino. Requer ainda elevada competência de âmbito praxeológico e experiencial - *o quê, para quê, porquê e como ensinar*.

Do ponto de vista do conhecimento profissional seguimos as posições defendidas por Lee Shulman desde finais dos anos 1980. O autor a partir da análise crítica aos programas de formação de professores que na sua observação se limitavam a sobrepor conhecimento disciplinar, a conhecimento pedagógico e a práticas realizadas em contextos de estágio, desenvolveu na Universidade de Stanford, um programa de investigação - “Knowledge Growth in a Profession: Development of Knowledge in Teaching” na sequência do qual apresentou uma base de conhecimento necessário para o ensino (1987), comportando sete diferentes categorias, a saber:

- Conhecimento do conteúdo de ensino;
- Conhecimento pedagógico geral, focado principalmente nos princípios e estratégias gerais de gestão e organização de aula;
- Conhecimento do currículo, com especial incidência nos materiais e programas que servem como instrumentos do trabalho docente;
- Conhecimento pedagógico do conteúdo, categoria inovadora à época, exclusivo dos professores, identifica os conhecimentos distintivos para o ensino, remete para fusão entre os conteúdos da matéria a ensinar e a pedagogia para os fazer aprender;
- Conhecimento dos estudantes e suas características;
- Conhecimento dos contextos educativos, abrangendo tanto o plano micro da sala de aula e da comunidade educativa em concreto, como o que respeita às orientações de política educativa, no plano macro
- Conhecimento dos valores, das finalidades e objetivos de ensino bem como seus fundamentos filosóficos e históricos

Ao longo dos últimos trinta anos têm surgido contributos diversos a esta categorização, ora desdobrando as categorias analiticamente ora propondo listas mais compreensivas, como por exemplo a apresentada por uma discípula, Pamela Grossman

(2005), que as reduz a quatro: conhecimento pedagógico geral, conhecimento do conteúdo específico, conhecimento do contexto e o conhecimento pedagógico do conteúdo que interage com os anteriores e é propriedade exclusiva do professor.

Um outro autor base que aqui consideramos é Donald Schon (também com muitos seguidores) cujos trabalhos datam igualmente dos anos 1980 e que incidiu sobre os processos de construção de conhecimento profissional dos professores a partir da elaboração reflexiva sobre as práticas profissionais, isto é, sobre o agir profissional.

Investigações mais centradas nas competências profissionais têm evidenciado que a competência pedagógica do professor se constrói num processo com múltiplas fontes, ao longo da vida de profissional e que é irredutível a simples dinâmicas de aquisição de conhecimentos, capacidades e valores em exterioridade ao contexto de ação educativa onde se materializa (por exemplo, em cursos, em atividades de formação descontextualizadas, importantes, mas insuficientes).

Por mais elevado nível que estas dinâmicas sejam, sabemos hoje que a **formação fechada na academia** não é sinónima nem condição suficiente para a competência profissional. A universitarização da formação, posta em prática para os níveis de ensino não superior, mostrou claramente que é insuficiente para a formação profissional do professor. Aquela competência remete também para a prática e para a experiência contextualizadas onde conhecimentos e capacidades adquiridas academicamente são interpretados em função das necessidades específicas do seu trabalho bem como refletidos e avaliados numa lógica de desenvolvimento profissional (dentro do número quase infinito de autores que se pronunciaram sobre este tema, citamos apenas alguns, selecionados pela importância que tiveram e têm no seio do mundo académico e também por terem constituído bases sólidas da nossa própria formação sobre o tema: Lee Shulman, Maurice Tardif, M^a Teresa Estrela, Marguerite Altet, Philippe Perrenoud ou Guy Boterf).

Na mesma linha de pensamento, que considera a ação e os contextos de atuação como determinantes para a construção do conhecimento profissional do professor, Tardif (2000) ressalva que não se pode ignorar a importância do saber prático decorrente da experiência cotidiana com os alunos. Este autor apresenta um conjunto de características dos saberes profissionais docentes que os tornam de difícil sistematização e padronização.

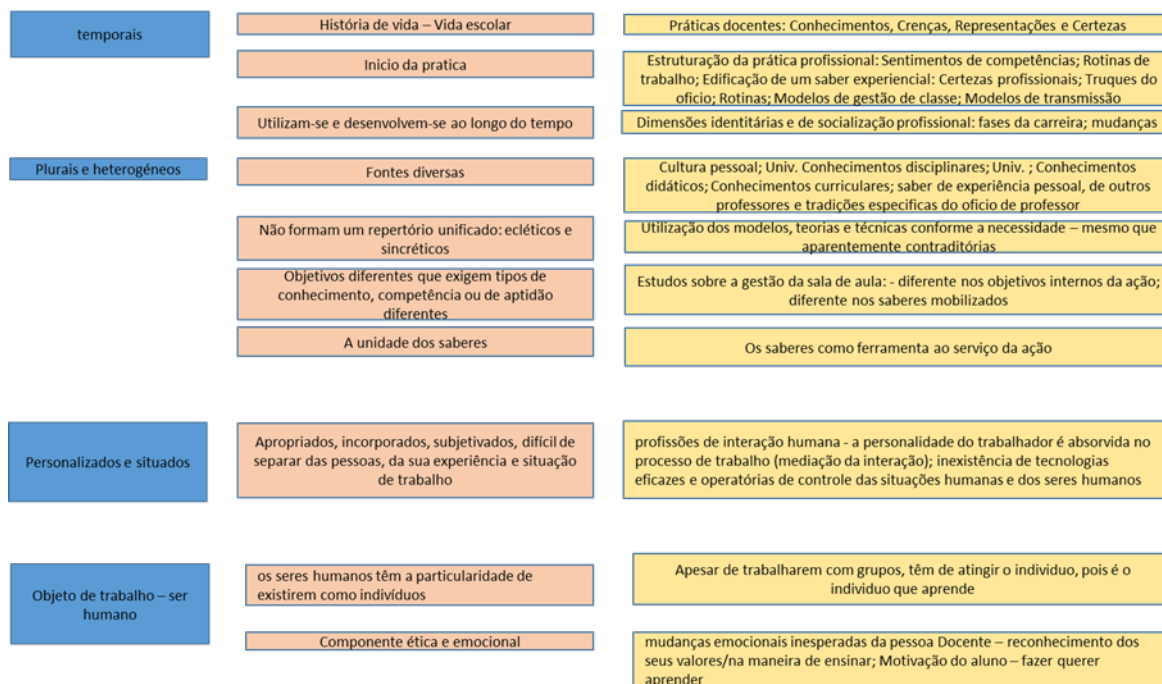


Figura 2. Características dos saberes profissionais docentes
Fonte: Esquema produzido a partir de Tardif, 2000.

O estudo sobre a docência no ensino superior não se tem desenvolvido tanto como no não superior nesta dimensão da prática, mas importa afirmar o potencial desta fonte de conhecimento profissional sobretudo se não se circunscrever ao exercício não refletido à luz de enquadramentos teóricos

São muitos os autores que têm abordado as práticas como facto condicionante do saber docente e como uma das bases desse saber (Barbier, 211; Altet, 1996, 2002; Shön, 1983; Shulman, 1987; Tardif, 2000, 2002; Tardif e Lessard, 1999b e Rodrigues, 2006). Rita Neves (2014) sintetiza mais possibilidades de mais valias da prática em contexto profissional:

- Desenvolvimento de saberes e competências profissionais.
- Aplicação de conhecimentos e mobilização de competências.
- Conhecimento de si próprio e tomada de consciência das mudanças em si próprio.
- Conhecimento e compreensão mais aprofundados sobre o que é a profissão.
- Ligação teoria-prática.
- Reflexão sobre as práticas e promoção do desenvolvimento de práticas reflexivas.
- Estruturação da identidade profissional.

- Preparação da transição para o mundo profissional e diminuição do choque com a realidade.
- Tomada de consciência dos saberes específicos necessários à profissão.
- Tomada de consciência das necessidades de formação.
- Conhecimento da realidade em que se vai intervir.
- Experimentar a profissão / pôr as “mão na massa” .
- Aproximação do aluno aos agentes de ensino.
- Facilitador da obtenção de emprego.
- Confirmação da escolha profissional.

Este elencar de potencialidades da prática resulta de investigações a partir da mais valia da prática em contexto de “estágio”, ou seja, após um período no qual houve uma preparação formalizada com a intenção de preparar para o exercício da docência. Acontece que no ensino superior esta formalização é quase inexistente, apesar de se encontrarem alguns exemplos minoritários no Reino Unido (onde já se começam a desenvolver cursos de apoio à indução de novos académicos), em Espanha (onde já se realizam programas de preparação inicial de docentes para o ensino superior e nos Estados Unidos da América (onde existe uma variedade significativa de propostas que vão desde pequenos workshops de 1 a 2 dias, a cursos de pós-graduação especializados). Não deixam, no entanto, de ser fragmentados e isolados, inseridos em lógicas contextualizadas e institucionalizadas, longe de elementos consensuais que enquadrem saberes profissionais docentes.

Por outro lado, mesmo quando há ofertas, estas acontecem simultaneamente ao início da atividade, não tendo necessariamente uma articulação direta com esta. Assim, mantendo-se a premissa da importância da prática na formação docente, a prática para o professor do ensino superior, quando não enquadrada num sistema que a integre, reforça apenas a lógica artesanal de aquisição de conhecimentos e neste sentido apresenta os limites desta forma de formação:

- fragmentada,
- construção de crenças, mais do que de saberes profissionais,
- personalizada e individualizada.

É uma prática que não fornece garantias quanto à qualidade das aprendizagens que são adquiridas. Acresce ainda que esta forma de se tornar professor resulta na confirmação do mito de que não existe um saber específico a enquadrar esta atividade, apenas a experiência e o conhecimento do conteúdo são necessários. Esta situação leva assim à manutenção de um duplo obstáculo na formação do professor do ensino superior, e da investigação sobre este tema, que consiste na desvalorização da docência enquanto profissão, e na descrença na possibilidade de existir ciência na base do conhecimento do professor. Muitos autores referem esta componente como a negação da existência de um conhecimento pedagógico entendido como o saber o que ensinar e como ensinar.

Que formação para este professor? A pertinência da pedagogia

Uma atividade profissional apoia-se num conjunto de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores próprios que constituem a sua marca definidora por excelência.

Salientámos o consenso discursivo quase universal que destaca a fragilidade do nosso conhecimento sobre esses conhecimentos, capacidades, atitudes e valores próprios no que respeita à dimensão profissional na docência na universidade. Dotados de conhecimento científico altamente especializado num dado ramo do saber atestado, pelo menos, pela posse do grau de doutoramento nesse ramo, carecem de formação profissional na dimensão ensino, aquela em que verdadeiramente os distingue de outros profissionais, igualmente detentores do mesmo grau de doutoramento, mas que não exercem a atividade docente.

Uma das tendências recentes nesta temática é o movimento à escala global, muito disperso, frequentemente sem enquadramento sistémico, com raízes em diferentes atores e entidades, tendo suportes disciplinares muito variados e contextos universitários também muito diversos, que vem recomendando o fortalecimento da função ensino e que se reclama de renovação pedagógica. No cenário em que enfrenta efeitos constrangimentos económicos que lhe retiram parte substantiva do seu financiamento e sob a pressão de melhorar a resposta às necessidades da sociedade em geral e da economia em particular, a Universidade é sujeita a um processo de avaliação que lhe recomenda mais investigação, mas também melhor ensino.

O nível de exigência que recai sobre o professor universitário expandiu-se. Requer-se do docente o envolvimento na criação de conhecimento novo, a preparação dos

estudantes para o domínio de bases fundamentais das disciplinas, para a prática da investigação e para o emprego na vida após a graduação. A satisfação das solicitações dos grupos profissionais que percebem a Universidade mais como instância de formação inicial dos futuros membros do que como um lugar desenvolvimento pessoal e cultural, é também cada vez mais acentuada.

A literatura vai apontando o impacto da democratização e da diversificação dos estudantes no crescimento do número de professores necessários para providenciar o ensino nas instituições de ensino superior, suscitando a emergência de novos perfis profissionais (observável, nomeadamente, nas modalidades de recrutamento e de pagamento) e também perspectivas novas sobre a formação profissional requerida para o exercício de professor universitário.

No conjunto, estas transformações têm um efeito significativo na docência, recentrando as atividades de ensino como foco da profissão. A responsabilidade pela excelência do saber que se transmite intima o professor, o coletivo de professores e as instituições de ensino superior, a procurar as formas mais adequadas que garantam uma excelente assimilação do sabere pelos estudantes e, consequentemente, a sua aplicabilidade social com eficácia e eficiência.

Neste complexo enquadramento compreende-se a convocação (recente) da Pedagogia.

Num terreno tradicionalmente pouco dado a mudança mas, agora marcado por dinâmicas externas muito fortes – económicas, políticas, sociais – é notório o apelo a reformas, ainda que, como afirma Pedró (2009:423), se “the academic profession needs a revision nobody knows how to be successful in such an adventure”.

Entre as reformas previstas na agenda para o futuro e no que respeita ao “novo” público da formação universitária e aos seus docentes, podemos considerar as crescentes referências à necessidade de uma maior atenção à dimensão pedagógica: convoca-se a Pedagogia para o ensino superior - metodologias inovadoras de sala de aula, estratégias de e-learning, por exemplo -, e mais especificamente para a formação do profissional que o professor é; invoca-se uma mudança de paradigma focado no estudante e na aprendizagem - eixo central nas reformas decorrentes do Processo de Bolonha; aposta-se numa maior flexibilização, isto é, numa maior capacidade de adaptação às demandas

exteriores (vejam-se os relatórios publicados pela European Universities Association, 2010a; 2015 e 2018).

Na Europa, aquele movimento é também motivado pela construção de um espaço europeu do ensino superior (EEES) que, enquanto instrumento político da Comissão Europeia para desenvolver a chamada Estratégia de Lisboa, associa ensino, formação e investigação nas suas reformas estruturais, em ordem a responder aos desafios da economia baseada no conhecimento. Num cenário de reformas estruturais decorrentes do Processo de Bolonha têm sido promovidas várias iniciativas que, reconhecendo o ensino como central para a profissão académica, reforçam a missão educacional da universidade, sublinham o contributo crucial do corpo docente para a melhoria da qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem do público que a frequenta (Comissão Europeia, 2017; 2016; 2011; 2003). A competência pedagógica do professor, em paralelo com a competência baseada no domínio do conteúdo de ensino numa dada área do conhecimento, vem sendo valorizada criando “general ambience in which teaching, and learning, do matter” (Pedró, 2009: 425).

O apelo à Pedagogia declinado sob várias formas – pedagogia do ensino superior, pedagogia do ensino universitário, pedagogia no ensino superior, didática universitária, formação para a docência, entre outras – desponta. Fundada no “processus d’ articulation entre l’acte d’enseignement et l’acte d’apprentissage” (Altet, 1994: 12; 5) e definida pelo “champ de la transformation de l’ information en savoir para la médiation de l’ enseignant” é hoje convocada para desempenhar um papel mais relevante no plano da docência. (Romainville e Rege Colet, 2006; Fanghanel e Trowler, 2007; Endrizzi, 2011; Musselin, 2008; The Dearing Report, 1997).

No plano da intervenção mais operativa, observa-se, em crescendo, a criação de estruturas de apoio aos professores no plano da sua atividade de ensino, os incentivos diretos à sua formação pedagógica, os efeitos indiretos de normas relativas ao desenho dos programas e dos dispositivos de avaliação das aprendizagens e mesmo um contributo, ténue certamente ainda, para conceber a própria atividade do docente como objeto de investigação em ordem ao seu conhecimento e à sua melhoria (ver, por ex. Hicks, Smigiel, Wilson e Luzecky, 2010; Kandlbinder e Peseta, 2009. Entre tantos outros, também O’Connor e Wisdom, 2014; Kuzhabekova, Hendel e Chapman, 2015; Gibbs e Coffey,

2004; Ramos do Ó, Almeida, Viana; Sanches e Paz, 2019; Zabalza, 2004b; UNESCO, 1997; 1998; OECD, 2010).

Salvaguarda-se, porém, que a Pedagogia Universitária/ do Ensino Superior não pode ser confundida com uma das mais reconhecidas das suas dimensões, a que se reporta às estratégias e metodologias de ensino e de aprendizagem. Ela não se reduz a uma perspectiva técnica, antes constitui um saber fundamental e amplo do professor para o apoiar na conceção, desenvolvimento e avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem inseridos nos respetivos contextos. A Pedagogia Universitária, citando Miguel Zabalza (2007:495),

posibilitará crear y sistematizar un cuerpo de conocimientos y de metodologías capaces de incidir en la mejora de las prácticas docentes; nos ofrecerá herramientas conceptuales y operativas para generar estrategias de acción capaces de mejorar cualitativamente los procesos de enseñanza-aprendizaje que llevamos a cabo en nuestras clases o a través de mediaciones virtuales. En definitiva, que tenga algo que aportar a la «optimización de las condiciones de aprendizaje» en la universidad.

A Pedagogia disponibiliza um corpo de conhecimentos profissionais com o quais o professor enfrenta de forma eficaz as situações de ensino e os processo de aprendizagem, na sua diversidade (individual, contextual, ...).

A preocupação com a Pedagogia no quadro do Ensino Universitário é suscitada pelas novas demandas que sobre ele pendem. Ao mesmo tempo, essa preocupação desencadeia uma obrigação de desenvolvimento da investigação e de repensar as teorias existentes de modo a dar suporte a práticas mais esclarecidas. As crenças e mitos subjacentes às práticas mais tradicionais, nomeadamente sobre o ensino, a aprendizagem e a profissão de professor que reiteradamente são alvo de críticas e se revelam ineficazes nas condições do nosso tempo, dão lugar paulatinamente a perspectivas novas, ainda que num quadro de tensão entre o “velho” e o “novo”, e de forma pouco sistematizada e muito menos articulada. Mais uma vez comentamos a ideia traduzida na expressão curiosa de Langevin e Bruneau (2000:20) ‘Que penserait-on d’un médecin qui méprise les chercheurs en médecine? Pourtant il y a beaucoup de professeurs qui méprisent la pédagogie et les chercheurs en pédagogie’.

Autores diversos utilizam a expressão de mudança de paradigma para referir a mudança de conceções, de práticas e de atitudes que se reclama e se pede à Pedagogia.

Necessariamente, tal mudança vai desenvolver novas identidades profissionais, elas próprias motor de uma nova cultura profissional.

Entretanto as tensões são características: uns professores e umas instituições entram numa velocidade transformativa acelerada enquanto outros e outras se mantêm tal avestruz escondendo a cabeça na areia, como lembram Langevin e Bruneau (2000: 22).

Síntese

Em síntese e tendencialmente, o professor é chamado a exercer papéis e funções que renovam a sua base genética tradicional. Para além de desenvolver o papel de *especialista do conteúdo*, capaz de os desenvolver em diversos contextos com flexibilidade, profundidade e significado, espera-se do professor, que seja *especialista de aprendizagem*.

No plano da investigação, entre as ‘novas’ funções ressaltamos como mais significativas, as ligadas às componentes de financiamento do ensino superior e de competitividade na recolha de fundos para a investigação, e as componentes de internacionalização e de desenvolvimento de projetos, num mundo globalizado e em rede, onde paradoxalmente os professores ora são concorrentes, ora se posicionam como parceiros, construindo redes de colaboração para execução das funções centrais do docente: ensino e investigação.

Destacamos a complexidade e diversidade das funções, a confusa miscelânea entre saberes e prática, as múltiplas raízes de construção identitária. A profissão docente, que se constitui a partir das funções que os docentes exercem, dos saberes e competências que lhes são próprias e da identidade que criam, está, por isso, fragilizada.

Falta-nos investigação que disponibilize conhecimento para criar um dispositivo que enquadre funcionalmente a profissão do professor universitário no novo contexto da universidade democratizada e massificada e na sociedade do conhecimento, e que alargue a sua preparação para a função à componente de formação pedagógica sem que esta seja circunscrita a uma abordagem tecnicista sobre estratégias mais ou menos inovadoras de ensino.

Identificam-se várias áreas a carecer de uma intervenção **articulada** que pondere tanto **o que agora é** como **o que se pretende que seja, isto é,**

- que observe, descreva e analise criticamente o que está a acontecer (o que é), o que agora constitui e caracteriza concepções e prática dos atores envolvidos (dos próprios professores na sua individualidade e nos seus coletivos até aos organismos supra nacionais que, no tempo presente, produzem recomendações sobre finalidades, objetivos e estratégias e explicitam resultados esperados);

- que, de forma simétrica e articulada (sem unanimismos ou autoritarismos homogeneizantes), aponte para o futuro (imediato e a prazo) finalidades, objetivos e estratégias e explicitem resultados esperados científica, social e politicamente fundamentados a atingir pelos profissionais que os professores universitários são;

- que, de forma consistente, se estabeleça um plano de intervenção que não produzindo uma ‘revolução’ permita processos de ajustamento entre **o que é agora e o que se quer que venha a ser, minimizando** contradições e polindo tensões.

Temos consciência da abrangência (e inviabilidade prática) de tal programa. Contudo temos igual consciência que persistir na definição de políticas para o ensino universitário partindo do pressuposto que os professores as concretizam sem intervenção na sua formação profissional constitui na melhor das hipóteses um erro e na pior uma prática fraudulenta e dolosa. Não se transformam os profissionais da medicina familiar em cardiologistas por decreto, a menos que a saúde dos utentes dos seus serviços não seja uma variável a considerar

A literatura sobre as necessidades de formação disponibiliza quadros teóricos e quadros operacionais que podem apoiar projetos de investigação capazes apoiar este programa. No que respeita a formação dos professores, sendo a sua preparação científica nos conteúdos da ciência que ensinam incontestada, é pela formação pedagógica que é preciso pugnar.

Cumpe ainda reiterar que a profissão docente, embora sendo muito conhecida pela sociedade, é, do ponto de vista da investigação académica, pouco trabalhada, permanecendo com alguma opacidade quando pretendemos analisar algumas das suas características. O ensino, tradicionalmente, mais perspetivado pelo seu lado mais transmissivo tem sobrevalorizado as dimensões metodológicas, como se a técnica fosse o foco. A aprendizagem, apesar dos relevantes contributos que a Psicologia avançou,

mantêm-se, nos fundamentos e nas práticas dos docentes, num patamar ainda muito opaco comparativamente a outra função geminada com a docência universitária, não cessa de ver aumentar os seus teóricos e metodólogos.

Interessa-nos reter que as funções, mais ou menos tradicionais, constituem um fator muito relevante na construção e reconstrução da identidade do professor e contribuem de forma decisiva para o tipo de conhecimentos, competências e atitudes que este percebe como necessários e dos quais se mune ao longo do seu processo de desenvolvimento profissional. Mas há que considerar que estas têm vindo a sofrer pressões significativas em termos dos papéis concretos que passaram a implicar, nomeadamente com construção do Espaço Europeu de Ensino Superior, em particular após Bolonha.

Salientamos que na sequência de necessidades reconhecidas, muitas das mudanças são instituídas sob a forma de novas metodologias, estratégias e recursos, não equacionando, que a mudança que se pretende se situa a montante de decisões técnicas, no plano da recentração acima referida, implicando uma mudança profunda da identidade e da profissionalidade do professor (Vieira, 2014).

CAPÍTULO 3 – O DOUTORAMENTO ENQUANTO CONTEXTO DE ATIVIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Enquadramento

Nos pontos anteriores discutimos as questões transversais que afetam a profissionalidade do professor do ensino superior. Discutimos a forma como esta é construída na articulação entre as funções que desempenham, os contextos onde atuam, a identidade que desenvolvem e os conhecimentos e competências de que necessitam.

Discutimos que nesta articulação a relação entre a investigação e o ensino, crucial na construção da profissionalidade do docente, está envolvida numa lógica paradoxal. O discurso político e normativo valoriza o ensino, mas práticas de avaliação e sistemas de financiamento sobrevalorizam a investigação. Se, por um lado, a atividade de ensino se constitui como definidora da especificidade da profissão docente, por outro, a prática da investigação constitui-se como um elemento distintivo dessa profissionalidade comparativamente com a dos docentes do ensino não superior, sobrepondo-se pelo prestígio que lhe é reconhecido socialmente (reverso, pela perda de prestígio da atividade de ensino).

Salientámos que a docência no ensino superior tem vindo, nas últimas décadas, a merecer mais atenção como resultado do desenvolvimento dos estudos sobre o ensino em geral e, em particular, no ensino superior, que documentam a evidência de que os professores fazem a diferença quando se coloca a questão da melhoria da qualidade das aprendizagens: “Research has increasingly identified teachers as the main contributors to student outcomes” (Darling-Hammond, 2000). As necessidades de formação percebidas por docentes, estudantes e instituições por efeito das exigências de padronização e qualidade, e demais solicitações externas a que as universidades estão sujeitas no âmbito do seu atual posicionamento na sociedade do conhecimento e num mercado global competitivo, são também responsáveis por um novo olhar sobre a importância do ensino e da docência quando se coloca a questão atrás referida. Contudo, a atenção acrescida não

corresponde nem à concepção e menos ainda à implementação de uma estratégia sistémica focada na docência universitária pedagogicamente perspectivada.

Relativamente ao Doutoramento, enquanto designação comum para o 3º ciclo de estudos do ensino superior, vivemos há décadas num período de transição cujos limites, quer os do ponto inicial quer os do ponto em que nos encontramos ao iniciar a terceira década dos anos dois mil, são difíceis de enumerar e de descrever. Como lembram Lee e Danby:

In the last forty years or so, the doctorate has moved from a small, elite endeavor, design primarily to replenish an academic-disciplinary workforce, to a strong and growing momentum of international debate about the future and shape of the doctorate, which is rapidly expanding and diversifying. (Lee e Danby, 2012:Introduction).

Ainda que o terreno seja muito escorregadio, pelo debate em aberto e pelos múltiplos caminhos que vão emergindo, no desenvolvimento do trabalho que nos propusemos não queremos deixar de enquadrar o específico contexto de trabalho dos docentes universitários que se ocupam da orientação/ acompanhamento/ supervisão de estudantes em processo de elaboração de tese doutoramento.

Os temas que iremos abordar de seguida pretendem traçar o caminho desde o doutoramento concebido e realizado no respeito pelos princípios da universidade de investigação até à emergência dinâmica de doutoramentos concebidos e realizados em resposta a uma adequação da universidade e dos seus estudos mais avançados à necessidade de preparar “*em massa*” para um exercício profissional altamente qualificado, com uma incidência muito forte na investigação e na inovação por ela suportada. É este propósito que norteia os pontos sobre a emergência da formação doutoral e sua constituição como campo de estudos. Posteriormente focaremos o conhecimento disponível sobre as práticas de supervisão.

Na Europa o cenário reformista, é inseparável do processo político de construção de um Espaço Europeu do Ensino Superior e do que se convencionou chamar Processo de Bolonha. Inicialmente concentrados no 1º e 2º ciclos de ensino superior, a partir do início do milénio, passaram a incluir de forma decisiva também o 3º ciclo, o ciclo do doutoramento, conforme a Declaração de Berlim onde se afirma “Considerando a importância da investigação como parte integrante do ensino superior europeu, os

Ministros entendem ser pertinente alargar o actual sistema de dois ciclos incluindo um terceiro ciclo no Processo de Bolonha constituído pelo doutoramento” (2003:6⁵).. Posteriormente as Declarações de Bergen (2005), de Londres (2007), de Lovaina (2009), de Budapeste-Viena (2010) e de Bucareste (2012) contribuíram para o desenho deste nível de ensino, em torno das exigências da sociedade do conhecimento e no âmbito das políticas públicas destinadas à integração e harmonização dos vários sistemas de ensino superior na Europa.

As conclusões e recomendações saídas do Seminário sobre Bolonha promovido pela European University Association (EUA) sobre *Doctoral Programmes for the European Knowledge Society*, em 2005⁶) traduziram-se num conjunto de princípios básicos a respeitar na implementação de medidas de política pelos ministros europeus. Conhecidos como os *Princípios de Salzburgo* apontaram o foco dos futuros desenvolvimentos desejados no que ao Doutoramento, 3º ciclo do ensino superior, diz respeito. Afirma-se ali, inequivocamente do ponto de vista discursivo, que a finalidade fundamental da formação doutoral é o avanço do conhecimento mediante a investigação original e simultaneamente que esta deve ir ao encontro das necessidades do mercado de trabalho que não se restringe ao mundo académico. A universidade, responsável pela formação inicial de investigadores, considerados como profissionais capazes de responder aos novos desafios económicos e sociais através da criação de conhecimento novo, deve também assumir a responsabilidade de oferecer programas que incluam oportunidades de desenvolvimento profissional (formação contínua de profissionais). Neste domínio os ministros consideraram que a diversidade de programas a oferecer constitui um ponto forte a ser sustentado por práticas inovadoras, nomeadamente quanto à formação interdisciplinar e ao desenvolvimento de competências transferíveis, tendo em conta que diferentes soluções podem ser apropriadas em diferentes contextos. No mesmo sentido da diversificação apontavam como desejável a mobilidade nas suas diferentes possibilidades, integrada nas práticas de cooperação internacional, entre universidades e outros parceiros. As recomendações dos ministros destacavam as necessidades de financiamento apropriado e sustentável dos programas bem como

⁵ Retirado de
http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2003_Berlin/29/9/2003_Berlin_Communique_Portuguese_577299.pdf

⁶ Retirado de <https://www.eua.eu/downloads/publications/salzburg%20recommendations%202005.pdf>

estabeleciam a sua duração entre 3 e 4 anos. Os princípios acordados referiam ainda o papel fundamental da supervisão no sentido de garantir a qualidade de cumprimento contratual entre doutorandos, instituição e supervisores.

A European University Association promoveu em 2010 a iniciativa *Salzburgo II* e dela resultou a reafirmação e enriquecimento dos princípios originais. Nas suas recomendações reforça as finalidades do Doutoramento e clarifica o lugar da formação doutoral incluída no cruzamento da European Research Area (ERA) com a European Higher Education Area (EHEA): “the goal of doctoral education is to cultivate the research mindset, to nurture flexibility of thought, creativity and intellectual autonomy through an original, concrete research project. It is the practice of research that creates this mindset”(EUA, 2010b: 4). O Doutoramento tem a sua base na prática da investigação e esta posição torna evidente a profunda diferença entre este ciclo de estudos do ensino superior e os 1º e 2º ciclos. Da mesma forma reitera que o Doutoramento é individual e original devendo ser assegurado aos doutorandos um processo lhes dê independência e flexibilidade para desenvolver o seu projeto de investigação. Prosseguindo na concretização dos Princípios, a EUA reconhece que na última década e meia ocorreram algumas mudanças significativas no contexto global, nomeadamente a digitalização, que criou novas possibilidades de abertura da ciência e também novos desafios nos planos da ética da investigação e da respetiva publicação: “supervisors might need training and information about open research as well as clear incentives to follow institutional publication policies” (EUA, 2016: 6).

Entre as dimensões que sustentam o caminho já percorrido e que merecem reforço para o futuro destaca-se a supervisão propiciada pela universidade, através do seu corpo de docentes que devem ser investigadores ativos. Trata-se de uma estratégia fundamental que deve tornar transparentes as responsabilidades dos intervenientes no processo doutoral, da liderança da instituição ao supervisor e à equipa de supervisão bem como ao doutorando, no quadro de uma cultura comum. Consequentemente, refere-se que “providing professional development to supervisors is an institutional responsibility” (EUA, 2010b: 5).

A preparação profissional dos supervisores emerge da névoa em que esteve mergulhada. Como lembram Stan Taylor e Neigel Beasley (2005:1):

Historically, the primary qualification for supervising doctoral candidates has been to hold the degree or to have equivalent research experience and to be active in scholarship or research. The logic underpinning this was summarised twenty years ago by Rudd (1985: 79–80) in that ‘if one can do research then one presumably can supervise it’.

A crença de que quem sabe investigar saberá supervisionar é, hoje, manifestamente insuficiente para garantir os objetivos gizados para o doutoramento no quadro atual em que este prossegue muitos objetivos que nem sequer se inserem no espaço de especialização científica numa dada área de conhecimento e na competência para desenvolver investigação.

A European University Association (que para si própria, define como primeira prioridade constituir-se como ‘the definitive expert body in Europe on the transformational role of universities in society’(EUA, 2020) apresentou no relatório *Doctoral Programmes for the European Knowledge Society* (EUA, 2005) o seu projeto de programas de doutoramento traduzido num conjunto de orientações para o desenvolvimento dos estudos do 3º ciclo, comportando três grandes áreas de reforma: a estrutura e organização dos programas de doutoramento; os procedimentos para a supervisão, monitorização e avaliação; e a mobilidade e cooperação europeia.

Na Universidade portuguesa também se procedeu a ajustamentos na lógica da convergência europeia materializados no normativo que estabelece o regime jurídico dos graus académicos e diplomas do ensino superior (Decreto lei nº 74/2006).

No que interessa para o presente estudo importa-nos ressaltar agora a incidência que aquele documento da EUA faz da importância do doutoramento para o progresso do conhecimento, da conceção do doutorando como investigador em formação inicial e do reconhecimento do papel crucial da supervisão e avaliação para a qualidade da formação dos doutorandos, indiciadores de algumas das alterações, poderíamos dizer paradigmáticas, no doutoramento. O mesmo documento evidenciava ainda a incidência necessária na formação dos supervisores:

Supervisors need to be prepared for their roles and further trained in relation to new developments in supervisory practices. The continuous professional development of supervisors needs to be assured as a responsibility of the University. (...) the training for supervisors should be a mandatory practice for scholars supervising doctoral candidates (2005:22),

reconhecendo, porém, que “this idea may meet with some resistance from supervisors who prefer traditional ways and attitudes to supervising”.

Considerando a perspectiva que nos norteia de considerar que a docência no ensino superior constitui uma profissão, com múltiplas funções como vimos antes, questionamos de que forma estas alterações colocam novos desafios à profissionalidade docente, entendendo-se neste sentido compreender em que medida as suas funções são desafiadas e se a forma como o docente se prepara para o exercício das mesmas é específico para este nível de ensino, ou se, o leque de conhecimentos e competências de que se socorre são os mesmos já identificados para os níveis de ensino superior precedentes.

Interessa-nos por isto discutir as especificidades do doutoramento. Interessa-nos por isto questionar mais de perto os efeitos da institucionalização da formação doutoral na conceção e na prática da função de orientador.

1. A emergência da formação doutoral

O doutoramento é, desde que aparece a sua primeira referência, ainda durante o período medieval, o grau académico mais elevado atribuído pela universidade (Park, 2005; 2007). Em termos históricos o termo “Doctor” surge pela primeira vez em meados do século XII para designar a posição de “Doctor in Theology”, e a sua utilização, por escrito, aparece pela primeira vez numa carta do Papa Inocencio III em 1207 (Jones 2013). Nascido na Europa, este grau académico começa por ser atribuído nas universidades de Paris e Bolonha em disciplinas como direito, teologia e medicina (idem) e apresenta um cunho profissional, uma vez que servia como forma de acesso e de reconhecimento de pertença a uma corporação (Kot e Hendel, 2012) e, simultaneamente, era considerado como uma licença para ensinar (Park 2005; 2007; Jones, 2018; Taylor, 2012). O doutoramento estava assim, na sua génese, ligado ao ensino e não a qualquer estatuto ou prática de investigação.

Esta conceção do doutoramento mantém-se relativamente estável durante cerca de seis séculos e só no século XIX, com a emergência da investigação e da produção de conhecimento novo como elementos centrais da universidade, é criado o *Doctor of*

Philosophy (PhD) na Universidade de Berlim (reforma de Humboldt), associando este grau académico à certificação da competência de um indivíduo para desenvolver investigação e produzir conhecimento novo (Bourner, Bowden e Laing, 2001; Park, 2005; Taylor, 2012; Kehm, Shin e Jones, 2018). O grau de doutoramento passou a ser obtido quando um candidato, com a orientação de um supervisor, seu mestre, desenvolvia um projeto de investigação que era apresentado sob a forma de tese original escrita e avaliado a partir de uma prova oral. (Taylor, 2012). Este modelo foi seguidamente importado por outros países, de tradição anglo saxónica, destacando-se como os primeiros a fazê-lo os EUA (Universidade de Yale, Harvard, Pensilvânia), o Reino Unido, o Canadá e a Austrália

Ao longo do século XIX e durante o século XX, a conceção de doutoramento como um grau académico que certifica a competência de investigação é assumida em todos os continentes (Bao, Kehm e Ma, 2018; Park, 2005; Kot e Hendel, 2012). Numa primeira fase são os países anglo-saxónicos que assumem o monopólio de doutoramentos a partir desta conceção, mas após a segunda grande guerra este processo alastrou pela Europa Ocidental ao mesmo tempo que a investigação entrou na agenda política como forma de potenciar o crescimento económico (Taylor, 2012).

After 200 years, the format and function of the PhD have remained fundamentally the same. The lifecycle of an academic begins with training via the completion of a PhD, and is largely based on the incremental development of existing knowledge and theory (...). Until recently, contributions to professional practice and the community have been largely incidental. The PhD is an academic degree designed for the benefit of the academic and the academy. (Jones, 2018:816).

Apesar de assumida a premissa da investigação como elemento central, a disseminação do grau de doutoramento foi acontecendo de forma diversificada quer seja entre áreas científicas, entre instituições ou entre países, sendo visível esta diversidade até na utilização de nomenclaturas distintivas, com as quais se designa o detentor do grau (Park, 2007).

Nas últimas três décadas assistimos a um novo marco de transformação na formação doutoral que alterou a natureza da questão da investigação, das práticas de supervisão e da seleção dos estudantes (Neumann, 2007; Neumann e Tan 2011; Jones 2018). Como referem Elmgren, Forsberg, Lindberg-Sand e Sonesson (2016:1).

In recent decades, education on the doctoral level has increased in size and strategic importance for universities worldwide. We can observe a growing interest in doctoral education as *policy*, *practice* and as an *object of knowledge*". From having been considered primarily a concern for universities and research communities, doctoral education has now become much more debated and politicised.

O novo quadro económico e social, organizado em ordem a um mercado de trabalho altamente competitivo, patenteou a frágil adequação dos programas tradicionais de doutoramento, baseados no estudo individual e no "*apprenticeship model*", às necessidades relativas à inovação e à produção e aplicação de conhecimento novo.

Embora possamos identificar um movimento tendencialmente homogeneizador – mais regulamentos, mais recomendações, mais procedimentos de avaliação e de garantia de qualidade, mais coordenação supranacional – há grandes diferenças. A literatura dá conta da diversidade de práticas que se foram inscrevendo em diferentes países e instituições relativamente à organização disciplinar, aos graus doutorais concedidos, às modalidades de recrutamento de seleção de candidatos, às exigências e responsabilidades atribuídas aos supervisores bem como à sua formação para a função e para o acompanhamento de carreira dos estudantes, aos requisitos da tese doutoral e sua defesa e a muitas outras dimensões como a promoção da mobilidade e das perspetivas quanto à internacionalização (EUA, 2015; 2018).

Entre os fatores referidos na literatura que mais terão contribuído para (imprescindíveis) ajustamentos são referidos:

(1) Mudanças demográficas na população que procura o grau de doutoramento. Há um assinalável crescimento do número de doutorandos na transição de uma universidade elitista para uma versão democratizada e também massificada. "Up to a few years ago, as Joyner (2003:123) has written (...) 'very few people, mostly of high attainment and motivation, undertook research degrees.'"(Taylor, 2012:120), e em poucos anos, por exemplo, os EUA passaram de perto de quarenta e cinco mil doutorados (44.808) em 2000 para quase setenta mil (67.449) em 2015, o Reino Unido mais do que duplicou (de 11.566 para 25.020) e ainda que num patamar bem distante, Portugal passou de 1.586 para 2.351 no mesmo período de tempo (Kehm, Shin e Jones, 2018:238).

Há que destacar também a diversidade dos potenciais estudantes – “the traditional doctoral student was typically white, male, young and middle class. (...) with the non-traditional students, however we see an enormous difference in terms of background, reason for study, career trajectories, and study modes” (Petersen cit por Taylor, 2012: 121) - abrangendo população que trabalha e busca caminhos de desenvolvimento pessoal e/ou profissional e gerando ofertas de formação diversificadas (*part time*, a distância...).

(2) Procura da sociedade por recursos humanos cada vez mais qualificados para fazer face aos desafios da economia. A pressão conjugada destes dois fatores obriga as instituições e logicamente os seus professores a proceder a oferta de cursos estruturados em programas ou escolas doutorais, invertendo a responsabilidade dos professores e orientadores no que diz respeito ao sucesso dos projetos de investigação dos doutorandos.

(3) Necessidade de reduzir o tempo de duração do doutoramento, em resposta à crítica reiteradamente feita por uma sociedade cada vez mais orientada para a eficácia e eficiência, quanto aos custos do tempo. Consequentemente, as preocupações com a qualidade e a avaliação dos processos conduziu a uma regulamentação cerrada sobre critérios de seleção dos estudantes, mas também para obter financiamentos, muito articulados numa retórica que destaca a necessidade de o grau preparar para satisfazer as exigências do mercado de trabalho. Esta mudança nas finalidades obrigou a um foco privilegiado no estudante, a uma incidência na aquisição de competências para enfrentar o mundo do emprego, o que por sua vez está impondo (lentamente) os professores a uma mudança de paradigma quer quanto ao seu papel e função quer quanto à sua formação para o exercício da mesma. A relação de autoridade (inquestionável) do professor com o doutorando aproximou-se muito da relação de prestador de serviço ficando de forma mais na mira dos processos de avaliação das instituições, feita pela sociedade em geral, pelos pares, pelos estudantes.

Dois outros fatores merecem ainda referência nesta lógica de evidenciar os efeitos que as mudanças foram tendo na conceção das finalidades do grau e na prática dos professores/ orientadores/ supervisores. O primeiro, respeitava à mobilidade e internacionalização, facilitadora da disseminação de conhecimentos e de modelos de ação bem como de carreiras de investigador altamente motivadoras. O segundo, que se materializa numa investida à tradicional base disciplinar em que se realizavam os doutoramentos substituída pela interdisciplinaridade propiciada pela evolução da ciência,

pela participação em projetos internacionais que obrigam ‘to read across bodies of literature, possibly learning multiple research methods, and wrestle with issues of integration’ (Lyall et al., cit. por Taylor 2012:129).

A resposta que a universidade encontrou para responder à diversidade de solicitações concretizou-se na proliferação de tipos de doutoramento, seja em forma de organização, denominação ou valorização social, que foram genericamente denominados de “*doutoramento profissional*” para assinalar a diferença substantiva com os doutoramentos tradicionais (Loxley e Kearns, 2018; Servage, 2009; Bao, Kehm e Ma, 2018; Carr, Lhussier e Chadler, 2010; Jones, 2018; Boud and Tennant, 2006; Lee, Brennan e Green, 2009; Maxwell, 2003; Taylor, 2008b; 2019; Neumann, 2005; Fillery-Travis, 2014):

A literatura refere duas tendências na resposta das universidades: uma tendencialmente defensora de uma harmonização que integre as vias mais tradicionais e as práticas mais abertas, que aceitam a interdisciplinaridade, a orientação para a inovação, a internacionalização; a outra que estabelece a diversificação dos doutoramentos e que agrupa diferentes tipos de oferta mas com uma característica comum - o não se assumirem como “tradicionais”. Na Europa, Bao, Kehm e Ma (2018) identificam a existência de nove tipos diferentes de processo de doutoramento: a) o doutoramento de pesquisa, no qual se espera a produção de uma dissertação que contribua com conhecimento novo e original para o desenvolvimento de uma dada área científica, b) o doutoramento profissional, essencialmente desenvolvido em áreas com um campo de atuação profissional bem definido, e que pretende responder a necessidades específicas desse campo, c) o programa de doutoramento, essencialmente constituído pela frequência de um curso, com resultados de aprendizagem previamente definidos e cuja avaliação atribui o grau; d) doutoramento por publicações, cujo foco é a apresentação de alguns artigos publicados em edições revistas por pares e enquadrados de forma coerente; e) o doutoramento a partir da prática, centrado na apresentação de trabalho desenvolvido numa determinada área (especialmente nas artes e design), a partir do domínio de metodologias de investigação; f) doutoramento “new route”, que consiste na integração de três elementos: frequência de cursos de metodologia de investigação e de especialização numa dada área, e o apoio a uma dissertação; g) doutoramento conjunto, quando a oferta do programa doutoral é garantida por duas ou mais universidades, sendo que o diploma final pode ser apresentado por uma das universidades, pelas várias

universidades, ou um diploma conjunto, h) o doutoramento cooperativo, no qual uma universidade tradicional se associa a uma universidade politécnica (ou aplicada como podemos encontrar na Alemanha), sendo a responsabilidade da componente letiva da universidade e o apoio à pesquisa da outra entidade, i) por fim, os autores apresentam o doutoramento industrial, considerando os doutoramentos que essencialmente se realizam nas áreas das engenharias.

É ainda de acrescentar que esta diversificação se estabelece quer a partir da variedade das formas de produção de conhecimento quer a partir da variedade do tipo de alunos que procura este grau académico, particularmente a situação profissional à data de ingresso no doutoramento, mas também a idade, género, grupo social, etnicidade, género ou necessidades específicas.

A função do doutoramento passa a integrar um âmbito mais alargado do que apenas a preparação de profissionais para a academia. O doutoramento passa a assumir a uma função de preparação de profissionais, que podem prosseguir carreiras diversificadas, para a produção de conhecimento, pela investigação.

Taylor (2012) sintetiza as modalidades e tipologias de doutoramento hoje existentes em duas grandes categorias: as que se inscrevem no *modelo humboldtiano* e basicamente se conhecem por PhD/ doutoramento baseado na investigação (*traditional doctorate/ traditional research-based PhD*) por diferenciação com o *modelo de doutoramento pós-humboldtiano*, no qual se regista o doutoramento profissional (*traditional professional doctorate*) (Kot e Hendel, 2012; Loxley e Kearns, 2018; Bastalich, 2017; Servage, 2009), articulando a investigação com a prática profissional. O relatório da European University Association *Programmes in Europe's Universities: Achievements and Challenges* (EUA, 2007) define este doutoramento: “ “Professional doctorates”, or practice related doctorates, are doctorates that focus on embedding research in a reflective manner into another professional practice.”(:14).

Ainda que ambos tenham na investigação um interesse fundamental, o tradicional PhD e o Profissional têm características diferenciadoras. O primeiro orienta-se para a preparação de investigadores e académicos, com uma população constituída maioritariamente por estudantes jovens, em regime de tempo integral, é reconhecido por uma certa homogeneidade focada no processo individual e central da elaboração de uma tese original com supervisão de um professor experiente, e valoriza muito o sistema

assente numa sólida revisão da literatura, e no saber altamente especializado. Privilegia a procura desinteressada do conhecimento novo. Esta modalidade, vem cedendo o lugar a uma grande variedade de outras modalidades relativizando aquele processo e traçando percursos mais articulados com o conhecimento aplicado e com o trabalho em equipas apoiadas por mais do que um orientador. Orienta-se para o desenvolvimento profissional de profissionais no ativo, tem da investigação uma conceção pragmática e o estudo amplia-se por áreas mais amplas e interdisciplinares. Privilegia uma população de adultos, mais velhos e inseridos no mercado de trabalho e em regime de frequência mais flexível muitas vezes em part time e também on line. O percurso desenhado no primeiro caso é individualizado e muito solitário enquanto no segundo se dá predomínio a um trabalho de equipas. Finalmente, tornado um fator económico altamente relevante, pelo menos quanto às expectativas que gera, o segundo fica mais dependente de políticas transnacionais do que de uma lógica institucional académica como o PhD tradicional. (Jones, 2018; Bao, Kehm e Ma, 2018)

Em Portugal, o quadro normativo em vigor estabelece que o ciclo de estudos conducente ao grau de doutor integra a elaboração de uma tese original especialmente elaborada para este fim, adequada à natureza do ramo de conhecimento ou da especialidade.

Pode também “ser integrado pela compilação, devidamente enquadrada, de um conjunto coerente e relevante de trabalhos de investigação, já objeto de publicação em revistas com comités de seleção de reconhecido mérito internacional e no domínio das artes, pode ser integrado por uma obra ou conjunto de obras ou realizações com carácter inovador, acompanhada de fundamentação escrita que explicita o processo de conceção e elaboração, a capacidade de investigação, e o seu enquadramento na evolução do conhecimento no domínio em que se insere” (DL n.º 65/2018, artº 31). O normativo estabelece ainda que as atividades de investigação integradas no ciclo de estudos podem ser realizadas em qualquer ambiente de produção intensiva de conhecimento, nacional ou internacional, entre outros as instituições de ensino superior, instituições públicas de investigação, hospitais e unidades de cuidados de saúde, instituições privadas sem fins lucrativos que tenham como objeto principal atividades de I&D, empresas cuja atividade haja sido reconhecida como de interesse científico ou tecnológico ou consórcios entre qualquer uma destas entidades. Cardoso, Tavares e Sin (2019) e Tavares, Soares e Sin (2020) fazem uma diferenciação entre os doutoramentos de investigação, tradicionais,

desenvolvidos numa lógica humboldtiana, os doutoramentos profissionais orientados para a formação e desenvolvimento de saberes e competências requeridas por atividades específicas (medicina, gestão, educação...), e os doutoramentos industriais, concebidos para permitir colaboração entre a academia e a indústria em ordem a promover a inovação científica e tecnológica, existentes em vários países europeus. No caso português estes últimos são muito recentes (2012/2013), registando-se apenas seis programas de doutoramento em colaboração com a indústria realizados em quatro universidades portuguesas, com financiamento da FCT e inseridos principalmente em duas áreas disciplinares, a Engenharia e a Saúde e Ciências Médicas (Tavares, Soares e Sin, 2020).

Maxwell (2003), analisa a evolução dos programas de doutoramento e conclui que os doutoramentos profissionais se podem organizar entre os doutoramentos de primeira geração e os de segunda geração. Os doutoramentos profissionais de primeira geração, embora realizados por profissionais (indivíduos que já desenvolviam uma atividade profissional fora da academia), caracterizavam-se pela forma de fazer investigação e produzir conhecimento dominante na academia (investigação fundamental realizada essencialmente dentro da academia). A segunda geração, apresenta já uma perspetiva de conhecimento aplicado, embora ainda desenvolvida numa lógica académica. Este modelo é complementado por S. Lester (Lester, 2004), que argumenta que existe já uma terceira geração, na qual o conhecimento é desenvolvido numa lógica de investigação ação, suportada pelo enquadramento conceptual sobre o prático reflexivo proposto por Schon (1983; 1987). Vários autores consideram que há necessidade de distinguir estes doutoramentos que não são nem de pesquisa convencional, nem profissionais no sentido de especificamente dedicados a uma área, mas que se destinam a profissionais altamente qualificados, que pretendem melhorar as suas práticas profissionais, no quadro de práticas de desenvolvimento profissional (Costley e Lester, 2012; Fillery-Travis, 2014)

As novas modificações no doutoramento são legitimadas em discursos que Loxley e Kearns, 2018: 827) designam de ‘complex and arboreal narrative’ declináveis em quatro grandes grupos. Existem discursos decorrentes dos argumentos do Capital Humano, que valorizam a produção de conhecimento e que consideram que o desenvolvimento de recursos humanos são uma mais valia por excelência. Emergem também os discursos sobre o desenvolvimento de carreira, decorrentes do aumento do número de doutorados que, não sendo absorvidos pela academia, levantam o problema da sua empregabilidade e da necessidade de encontrar soluções. Interessa ainda referir os discursos institucionais

que resultam na produção de regulamentação, criação de auditorias e implementação de novos processos de financiamento, fundamentados na necessidade de tornar transparente a aplicação de financiamentos públicos. Por fim, o autor refere os discursos sobre os propósitos e processos de doutoramento que discutem as competências que resultam ou deveriam resultar dos processos de doutoramento e as estruturas que possibilitam a sua produção.

Estes discursos induzem uma visão do doutoramento que é simultaneamente instrumental, de reconhecimento, de posicionamento e de construção de conhecimento. Instrumental na medida em que o processo de doutoramento é equacionado enquanto um processo de investigação desenvolvido com o objetivo de aplicar/produzir conhecimento novo ou preexistente num determinado campo com objetivo de o desenvolver/modificar. O doutoramento é também visto como um processo de reconhecimento individual, por via da concretização de um processo individual, e também de uma comunidade científica ou profissional, por via do reconhecimento da validade do conhecimento produzido. O doutoramento pode ainda ser considerado como um processo de posicionamento, uma vez que permite aceder ou progredir numa determinada carreira. Por fim, o doutoramento pode ser equacionado enquanto processo de geração de conhecimento, por ser em si mesmo o processo que produz e legitima o conhecimento (Loxley e Kearns, 2018).

A reforma da educação doutoral, presente na agenda europeia a partir dos desenvolvimentos do Processo de Bolonha e presente nas instituições de ensino superior em todo o mundo (ver posições assumidas pela OCDE (por exemplo OCDE1987; 1996; 1998; 2008; 2010) ao longo dos anos), multiplicou as finalidades e os modelos do doutoramento, com significativo impacto nos papéis atribuídos aos professores, mais especificamente aos orientadores/supervisores.

Do ponto de vista do professor/ supervisor há uma grande diferença a salientar. Enquanto no modelo tradicional a aprendizagem artesanalmente desenvolvida junto de um mestre experiente, especializado e com atividade investigativa reconhecida num dado domínio científico, era suficiente (seria?) – ‘if one can do research than one presumably can supervise it’ (Rudd, 1985: 79-80 cit. por Taylor (2008:1) - o modelo post-humboldtiano requer, um conjunto alargado de competências e de saberes que transbordam a área de especialização científica disciplinar e a competência para

desenvolver investigação (De La Cruz Flores, Arceo e Hernández, 2010; Halse, 2011; Boud e Costley, 2007).

Parafraseando Hoyle (1974) podemos afirmar que a *profissionalidade restrita* do professor no quadro dos doutoramentos tradicionais evoluiu para uma *profissionalidade expandida* que se manifesta agora em vários pólos de profissionalidade, sendo um deles o que remete para saberes e competências em Pedagogia.

A pressão das transformações sociais e económicas provocadas pela globalização reflete-se no papel atribuído à universidade, promove o aparecimento de modalidades diversificadas de doutoramento e cria condições para a criação de estruturas organizacionais especificamente dedicadas a este grau (Pride, 2016) – as escolas doutorais, implicando relevantes alterações na prática docente.

O processo de doutoramento até muito recentemente era da responsabilidade, a todos os níveis, do supervisor, com muito pouca, ou mesmo nenhuma, interferência de regulamentos, normativos ou procedimentos. As universidades, em geral, e as europeias em particular, profissionalizaram a *Formação Doutoral* e criaram departamentos e escolas especificamente dedicados ao doutoramento, com um quadro de pessoal responsável por um conjunto largo de atividades e com o objetivo de garantir suporte aos doutorandos e organizar a relação entre a instituição, o doutorando e o supervisor: disponibilizam informação relevante de apoio aos decisores, dão suporte à investigação no que diz respeito a financiamentos, a apoio bibliográfico e outros recursos, mantêm um nível ótimo de informação quanto a leis e regulamentos. São o que no Projeto Pride (2016) designam de profissionais da Formação Doutoral. Constituem um grupo de atores institucionalmente dependentes com impacto no trabalho do professor – este perde o monopólio da relação privada com o doutorando, característica do doutoramento tradicional e perde também uma parte significativa da sua autonomia, agora sujeita ao escrutínio destes profissionais.

Por fim, outra consequência destas alterações prende-se com o a prestação de contas, a qualidade e o sucesso deste grau de ensino. Se até recentemente o doutoramento alimentava um mercado interno à comunidade académica, ou seja, a universidade preparava os seus profissionais em função das suas necessidades, passa também a preparar profissionais para a outros mercados de trabalho. As questões de qualidade passam assim a integrar uma visão de qualidade centrada na adequação das competências

desenvolvidas e as necessidades desses outros mercados. Em termos de sucesso as universidades passam a ter de considerar elementos de racionalização dos seus recursos, e por isso as questões relacionadas com as taxas de desistência e o tempo de realização do doutoramento emergem como centrais. Tanto as questões de empregabilidade como as questões de qualidade são factores que estão presentes na prestação de contas que é externamente exigida à universidade, nomeadamente para a obtenção de financiamentos, seja pelas entidades governamentais, preocupadas com a utilização racional do investimento público e com o nível de competitividade do país, como outras entidades financiadoras, que consideram estes elementos como representativos da capacidade da entidade para atuar como produtora de conhecimento na lógica pretendida pela economia do conhecimento.

Os resultados destas transformações e modificações começaram a ser sentidos inicialmente pelos países que mais cedo as implementaram, pelo que são também estes, que inicialmente sentem necessidade de conhecer em maior profundidade as especificidades do processo de doutoramento (Wright e Cochrane, 2000). Esta necessidade é ainda reforçada pelo facto de os resultados obtidos não estarem a ir ao encontro do pretendido. Apesar de alargado o acesso ao processo de doutoramento, a percentagem de desistências é muito significativa, o tempo de produção da tese é também em muitos casos superior aos 4 anos (tempo previsto na maioria dos países) e não é certo que o mercado não académico tenha absorvido os diplomados que não acederam ao mundo académico. Por outro lado, às críticas apontadas aos doutoramentos tradicionais no sentido da sua pouca adequação às necessidades da sociedade do conhecimento somam-se agora as que salientam a dificuldade dos académicos se adaptarem às demandas do mundo empresarial e profissional fora dos muros da universidade, a dupla cultura institucional a que os doutorandos ficam sujeitos, o reducionismo e a natureza instrumental da formação, a diferente conceção de conhecimento no mundo empresarial, visto como mercadoria comercializável, e no espaço académico, onde é percebido como especialização, independente, aberta e livre (Tavares; Soares e Sin, 2020). No que ao acompanhamento dos professores se refere as críticas também são relevantes. Os autores que acabámos de referir realizaram um estudo com 30 doutorandos de doutoramentos industriais e na entrevista conduzida na modalidade de focus group apuraram que, embora a opinião sobre esta nova modalidade seja genericamente positiva, a tutela de dois tipos de supervisores – o /os da academia e o/os das empresas - cria problemas de comunicação

entre eles e com os doutorandos e referem também que segundo os entrevistados os “supervisors were unaware of the concerns of a private company in terms of the applicability of their research” (:5).

O título que demos ao presente ponto – emergência da formação doutoral – poderia sintetizar o momento de transição que o Doutorado (enquanto 3º ciclo do Ensino Superior) está a passar. Identificam-se muitas formas diferentes de “fazer o Doutorado” (o verbo fazer aqui traduz tanto o obter o grau de doutorado como o organizar institucionalmente a última fase do sistema educativo). As oposições que fizemos de concepções e práticas entre o *tradicional* (ele próprio muito heterogéneo) e as tendências diversificadas atualmente observáveis têm de ser perspectivadas como transformações colocadas numa linha do tempo que se move em velocidade ultrasónica. Esta é uma das conclusões que se nos afigura poder ser deduzida da literatura de investigação e debate sobre o que chamaremos de Formação Doutoral, assumindo o carácter formal e até escolarizado do Doutorado.

Vejamos o que nos diz este novo campo de estudos também ele emergente no nosso tempo.

2. Formação doutoral- um campo de estudos novo

Ainda que a Formação Doutoral se tenha constituído como campo de estudos muito recentemente, a investigação e o debate de quem sido alvo proporcionou um crescimento notável do conhecimento de que dispomos sobre o assunto. Esta afirmação não carece de ser atribuída em particular a autores individuais dado o seu carácter generalizado, sendo repetida inúmeras vezes nos trabalhos sobre a temática.

A configuração deste novo campo de estudos está em desenvolvimento quer no que respeita aos objetos de conhecimento sobre que incide quer no que respeita a domínios disciplinares em que se manifesta e a metodologias de abordagem que privilegia.

Por um lado, o aumento do número de estudantes a frequentar programas doutorais aumentou significativamente o número de experiências realizadas oferecendo aos académicos, aos investigadores e políticos um espaço de reflexão sobre as práticas de uns e outros no quadro do doutoramento que, por efeito das novas tecnologias de comunicação e de divulgação facilitou a troca de conhecimento e promoveu um

movimento de comparação entre todos os interessados. Pode também relacionar-se com o conhecimento prático e formal que decorre da intensificação da atividade de supervisão, e da análise e reflexão que suscita, agora com um muito maior número de supervisores e supervisionados em ação num mundo globalizado, promotor de troca de conhecimento e também de comparações e competição (Jones, 2013; Elmgren, 2016).

Em segundo lugar, a necessidade das universidades responderem à exigência de formar investigadores, académicos e profissionais diversos, capazes de aumentar a competitividade económica (Barnacle e Dall’Alba, 2011; Hockey, 1996a ; 1996b); Bao, Kehm e Ma, 2018), obrigou a reformas tendentes a obter melhorias capazes de sustentar as reiteradas críticas quanto à fraca correspondência entre os resultados e as necessidades sociais e económicas, abrindo um espaço de ação política e de debate que tornou a Formação Doutoral um foco de interesse para muitos académicos, políticos e políticas. Inseparável do desenvolvimento dos estudos sobre o ensino superior em geral, o alargamento do conhecimento de que hoje dispomos sobre uma atividade, ocultada longamente numa relação privada entre um orientador e um doutorando e com alguma distância relativamente à instituição universitária onde decorria, pode relacionar-se também com as várias formas de avaliação e de criação de sistemas de garantia de qualidade que as universidades tiveram de implementar na busca de indicadores rigorosos do seu desempenho para satisfazer padrões definidos pelos *rankings* mundiais.

Por último, salientamos o papel desempenhado pela investigação estimulada pela necessidade de conhecer e compreender e disponibilizar saberes para a intervenção esclarecida e sustentada no conhecimento científico.

Como temos vindo a destacar ao longo do presente texto, o campo em que estamos a movimentar-nos está longe de ser alvo de uma síntese, mesmo provisória - é demasiado amplo nos ângulos de análise e no mapa geográfico.

A diversidade de temáticas, de abordagens teóricas e metodológicas cresceu exponencialmente no novo milénio: os atores interessados no conhecimento sobre a Formação Doutoral alargou-se: organizações internacionais como a OECD, a European Higher Education Area (EHEA) ou a European Research Area (ERA), fundações diversas, autoridades nacionais do ensino superior ou da investigação, académicos, agências nacionais de avaliação e acreditação... produziram estudos, financiaram

projetos e relatórios, problematizaram e investigaram...ainda que a profusão mostre um ponto fraco – a falta de sínteses.

Acresce que os textos resultantes das políticas e da sua análise e crítica, das práticas observadas e refletidas e da investigação empírica dispersa e muito contextualizada se misturam não sendo possível separar o que é da ordem da opinião decisória e política, do que é reflexão sobre o real praticado e do que é do resultado fiável da investigação. Em comum, parecem todos poder ser incluídos na afirmação da importância da formação doutoral para a produção de conhecimento novo, para a regeneração da academia e para a disponibilização de competência e conhecimento para as autoridades, a indústria, o comércio, a política, a sociedade em geral. Igualmente em comum parecem todos estar de acordo em que nos faltam estudos de síntese.

Assim, sem termos a pretensão de ser exaustivas, apoiamo-nos em alguns autores que nos dão algumas linhas de leitura mais estruturada do campo e que merecerão a nossa atenção futura.

Num primeiro momento a literatura centrou-se nos estudantes de doutoramento. Privilegiou a relação entre estudante e orientador e a narrativa sobre as experiências vividas durante o período de acompanhamento supervisão: ‘doctoral education appears almost limited to supervision and the student’s project’ (Elmgren, Forsberg, Lindberg-Sand e Sonesson, 2016: 67).

O orientador, suas concepções e práticas, entrou mais tarde nos interesses da investigação.

Um grupo maioritário dos estudos realizados prende-se com as questões do sucesso de um doutoramento, geralmente associado à taxa de submissão da tese (Welsh, 1981; Wright e Cochrane, 2000). A análise sistemática de artigos publicados sobre o assunto em duas das revistas científicas mais reconhecidas no campo de estudos do ensino superior, *Studies in Higher Education* e *Higher Education*, levou-nos a concluir que estes assumiram maioritariamente a forma de estudos de caso, essencialmente com recurso a metodologias qualitativas e procuravam fatores condicionantes do sucesso, caracterizando os casos e identificando ou descrevendo padrões. Em menor número encontramos estudos que recorrem a metodologias quantitativas quando pretendem validar a correlação entre variáveis, nomeadamente entre variáveis psicológicas diretamente ligadas com o sucesso académico, ou entre variáveis psicológicas e algum

tipo de variável de contexto ou de organização do doutoramento. Por fim, encontramos alguns estudos do tipo revisão da literatura que pretendem organizar a informação já produzida em quadros integrados e mais compreensivos.

Preocupados com o elevado abandono dos estudos, focaram a investigação sobre as experiências vividas pelos estudantes concentrando-se predominantemente sobre os fatores ligados ao bem estar, à taxa de conclusão e duração temporal do doutoramento, aos processos de socialização e estado afetivo, à logística da tese, ao papel da supervisão e relação entre supervisor-supervisionado, género e raça e diferenças disciplinares (Sverdlik, Hall, McAlpine, e Hubbard, 2018) (Para desenvolvimentos ver a importante revisão de Sverdlik, Hall, McAlpine, e Hubbard (2018); e Castelló, Pardo, Sala-Bubaré, e Suñe-Soler (2017); entre outros textos importantes) Ainda em termos de fatores individuais, existem investigações que pretendem analisar a interação entre variáveis individuais e características do contexto ou do programa de doutoramento (Martinsuo e Turkulainen, 2011; Pearson, Cumming, Evans, Macauley e Ryland, 2011 ou como o estudo de Wright e Cochrane (2000) realizado no UK).

Um outro vetor de análise prende-se com a integração num processo de formação individual e o potencial isolamento social. As questões de isolamento são centrais na medida em que o aluno passa de estar integrado num grupo turma, para avançar num processo solitário, podendo, principalmente nos primeiros meses, levar a sentimentos de desorientação e depressão (Hockey, 1991; 1994). Este sentimento levanta a questão intelectual do isolamento académico versus trabalho colegial. Vários estudos reforçam a importância de garantir a integração em equipas, sob diversos formatos, como forma de colmatar a sensação de isolamento e diminuir as taxas de desistência. (Hockey, 1991; Ashwin, Deem e McAlpine, 2016; Baker e Lattuca, 2010; Barnacle e Mewburn, 2010; Pilbeam e Denyer, 2009).

O sucesso do doutoramento é também analisado a partir da comparação entre áreas de conhecimento, seja pela via da preparação prévia para a implementação das metodologias de investigação, seja pelas características da cultura de investigação da área (Hockey, 1991), seja pela comparação de resultados entre áreas (Pull, Pferdmenges e Backes-Gellner, 2016; Williamson, 2016) e pelas formas de socialização que integram (Rhoads, Zheng, e Sun, 2017).

A partir da emergência de doutoramentos alternativos ao tradicional PhD, encontramos uma linha de trabalhos interessados em comparar tipos de doutoramento (Malfroy, 2011; Pratt, Tedder, Boyask e Kelly, 2015; Sense, 2016). Diferente entendimento do que são as finalidades do doutoramento – questão sobre a qual há uma dispersão de pontos de vista - sugere diferentes formas de o concretizar quer no plano organizacional das instituições quer no plano do seu produto final individualmente considerado.

Numa outra forma de analisar as questões do sucesso, o doutoramento é visto não apenas como um percurso para dominar uma técnica de pesquisa específica, mas também como um processo de formação de uma identidade.

In that way I assume that professionals who seek to upgrade their qualifications, or the university lecturer who is working to get a research degree, as well as the conventional Ph.D. student, are all in the process of developing some form of 'academic identity. (Petersen, 2007:477)

Neste âmbito, encontramos trabalhos que estudam o processo de construção da identidade de investigador a partir das atividades desenvolvidas no doutoramento, das áreas de estudo, do uso de estratégias específicas como as narrativas em vídeo ou a organização de programas específicos (Mantai, 2017; Danowitz, 2016; Bruce, Stoodley, e Pham, 2009; Hakala, 2009; Hancock e Walsh, 2016; Holley, 2009; Murakami-Ramalho, Militello e Piert, 2013; Taylor, 2011; Zambo, Buss e Zambo, 2015; Van Lankveld, Schoonenboom, Volman, Croiset, e Beishuizen, 2017).

Existem, embora em número mais reduzido, estudos que pretendem apresentar modelos concetuais que caracterizem o processo de doutoramento. Assumindo a complexidade e heterogeneidade das tipologias de percursos e mantendo-se a necessidade de caracterizar e conhecer o (ou os) processo, Cumming (2010), realiza uma revisão de literatura com o objetivo de identificar uma conceção da Formação Doutoral mais holística, mais flexível e multidimensional capaz de acomodar a sua mutante natureza atual e de permitir, de forma integrada e contextualizada, analisar e classificar qualquer processo de doutoramento. Contrapondo às perspetivas mais analíticas que se esforçam por evidenciar as diferenças de cada tipologia face à visão tradicional de doutoramento, o autor identifica

three such conceptions, namely a conceptual framework of activities and foci of graduate education (Holdaway 1996), a matrix of models of professional training (Thorlakson 2005), and an integrative framework of nested contexts influencing retention and completion (McAlpine and Norton 2006)(Cumming, 2010:26).

As temáticas acima apresentadas abordam a formação doutoral a partir de uma abordagem organizacional, procurando encontrar formas que expliquem e/ou caracterizem o processo de doutoramento, e ainda que identifiquem a forma como variáveis de estrutura (nomeadamente questões individuais dos alunos e formas de organização dos programas de doutoramento onde estão inseridos) se articulam face ao resultado pretendido: a produção da tese/ a obtenção do grau.

A produção da tese é também o fundamento de outro movimento na literatura de investigação sobre a Formação Doutoral que acentua a prática da supervisão, nomeadamente a relação entre o supervisor e o doutorando ao longo do processo da sua elaboração, do projeto à discussão perante um júri de professores seniores. Neste plano, que iremos desenvolver a seguir, é maioritária a investigação que procura descrever, comparar e problematizar os procedimentos, as tradições e as experiências no quadro da Formação Doutoral. A literatura ocupa-se com a supervisão em geral (Lee, 2008; 2012), com o desenvolvimento de programas e novas perspetivas de gerir a formação dos doutorandos (Boud e Lee, 2005; 2008; Lee e Danby, 2012) e com os complexos processo de avaliação da Formação Doutoral em geral ou com a avaliação das teses e da investigação produzida.

Michael Jones (2013) a partir da análise de cerca de mil artigos publicados entre 1971 e 2012 em 45 revistas especializadas propôs uma categorização abrangente da investigação sobre a Formação Doutoral compreendendo seis temáticas: ensino, desenho do programa doutoral, escrita e investigação, empregabilidade e carreira, relação supervisor-supervisionado, experiências do doutorando.

Os trabalhos mais representados (29%) são os que categorizou como desenho do programa doutoral e incluem questões relativas ao recrutamento e admissão dos estudantes, ao financiamento do programa e dos estudantes, à ligação com a prática e a indústria, à qualidade, avaliação e conceção dos programas. Representando 26% são os artigos focados nas experiências dos doutorandos e abordam questões diversas como a discriminação, a solidão, a falta de recursos e de apoio, as dificuldades de inserção em

contextos culturais novos, desafios quanto a autonomia, motivação, identidade. O autor refere como aspetos fundamentais as questões relacionadas com a socialização e a progressão até ao final do doutoramento, ultrapassando a ansiedade, o stress e o equilíbrio com a vida extra doutoramento.

Em terceiro lugar (15%) situam-se os que tratam da relação entre orientador/orientando e o assunto dominante é a representação dos doutorandos quanto ao supervisor (o seu em particular ou o tipo ideal desejado) e quanto aos objetivos da supervisão. A este respeito o autor aponta duas questões a merecer mais atenção: a formação dos supervisores nos seus diferentes papéis de investigador, professor, conselheiro, companheiro de trabalho e a necessidade de ultrapassar a relação de um para um em direção a formação de equipas. Com um ponto percentual a menos (14%) a escrita e investigação é ainda um tema bem representado. A questão dominante refere-se à pressão para publicar e aos fatores que se constituem como obstáculos a este objetivo: da escrita à política editorial. As questões de emprego e carreira dos doutorados, nomeadamente a procura do primeiro emprego e o início de uma carreira absorvem 13% dos artigos revistos.

O ensino fica-se pelos 3% dos artigos e os temas distribuem-se por questionar a formação como professores durante o doutoramento bem como problematizam o significado do ensino no espaço de formação doutoral.

A leitura dos autores que citámos leva-nos a afirmar (de forma muito intuitiva, reconhecemos, não é uma revisão sistemática de literatura) que a grande maioria apresenta conclusões que são depois transformadas em recomendações e orientações em ordem a melhorar a formação doutoral. Nesta linha muitas destas recomendações recaem sobre o orientador e a sua função supervisiva, assumindo que este é um responsável essencial e tem a possibilidade de agir no processo de forma positiva. Este resultado remete-nos para uma última temática que é estudada e que se prende com o lugar que a supervisão e o supervisor ocupa na formação doutoral.

2.1. O lugar da supervisão e do supervisor na formação doutoral

Situamos mais uma vez a nossa preocupação investigativa: compreender as exigências profissionais do exercício da profissão docente no ensino superior, especificamente as que desenvolve no âmbito das atividades de orientação de teses de doutoramento. Assim, neste ponto pretendemos enquadrar o que a literatura já produziu sobre este objeto dentro do campo de estudos sobre o doutoramento, salientando a importância que se atribui à supervisão, discutindo a diversidade de concepções de supervisão e apresentando as tipologias que consideramos mais significativas sobre os modelos de análise das práticas de supervisão. Interessa-nos em particular analisar o que a investigação já produziu sobre os conhecimentos e competências que os orientadores consideram necessários para desenvolver esta atividade como ponto de partida para a produção de processos formativos que suportem o desenvolvimento dessas competências.

Partimos do ponto de vista já muitas vezes afirmado – o professor universitário é um profissional do ensino. Agora afirmamos a nossa plena concordância com Connell quando diz que a orientação (de teses de doutoramento), isto é a supervisão doutoral constitui “certainly one of the most complex and problematic forms of teaching” e “the most advanced level of teaching in our education system” (Connell, 1985 cit. por Green e Lee, 1995:40). Também nos apoiámos em Bruce e Stoodley (2013) quando dizem:

The concept of research supervision as being about teaching, or ‘research education’, is being constructed internationally (Boud and Lee 2008; Brew 2001; Bruce, Stoodley, and Pham 2009; Green and Lee 1999; Kiley and Wisker 2009; Manathunga, Lant, and Mellick 2006).
Bruce e Stoodley (2013:226)

A literatura da especialidade tem vindo a conceptualizar a supervisão doutoral (supervisão da investigação no doutoramento/ orientação de teses) como prática educativa, inserida, para uns, na problemática da pedagogia da investigação (Manathunga, 2007) e para outros na da pedagogia da formação doutoral (Halse e Malfroy, 2010), mas ambos reclamando a sua inserção num espaço pedagógico marcado por uma intencionalidade e uma finalidade: o orientador pretende promover o desenvolvimento do orientando e a consecução finalizante da tese para obtenção do grau, e o orientando pretende aprender a investigar, passando do papel de estudante

‘consumidor de conhecimento’ a investigador ‘produtor de conhecimento’, obtendo o referido grau (Fastuca e Wainerman, 2015).

É importante afirmar que a construção e desenvolvimento da investigação sobre a supervisão é muito recente. Emerge na literatura a partir da década de 1980, tem tido algum desenvolvimento nos últimos anos, mas a temática mantém-se e escassamente representada e muito dispersa nas suas perspetivas teóricas (Fastuca e Wainerman, 2015). Apenas a título de exemplo indiciador, mostramos o resultado de uma pesquisa rápida no site da editora *Taylor and Francis* no que se refere a artigos de revistas científicas que publica on line e indexados a *Doctoral Supervision* (Quadro 2). Entre 1950 e 2020 totalizam 79500 artigos mas 90% desses foram publicados após 1980 e é preciso chegar ao novo milénio para o uso da expressão aparecer de forma mais visível quer nos títulos quer como palavra chave.

Quadro 2

Número de artigos publicados pela editora Taylor & Francis entre 1950 e 2020 pesquisados com a expressão *doctoral supervision* e “*doctoral supervision*”.

Campo de pesquisa	Palavar Chave	1950-1960	1960-1970	1970-1980	1980-1990	1990-2000	2000-2010	2010-2020**	1950-2020**
Anywhere	Doctoral supervision	2 351	3 868	5 280	8 475	13 897	22 463	29 460	79 500
	“Doctoral Supervision”	0	0	1	8	13	90	306	396
Title	Doctoral supervision	0	0	0		4	25	12	137
	“Doctoral Supervision”	0	0	0	0	0	11	39	47
Key word	Doctoral supervision	0	0	0	0	1	16	137	150
	“Doctoral Supervision”	0	0	0	0	0	10	53	62

Fonte: Site da Taylor and Francis

** até agosto de 2020

Não querendo agora prosseguir pelo terreno conceptual, não podemos deixar de referir um aspeto problemático a merecer mais detalhe e estudo: a terminologia com que se nomeia a atividade docente no contexto doutoral é diversa de país para país, de instituição para instituição, de área de conhecimento para área de conhecimento, de professor para professor. Fixámo-nos em duas fórmulas que considerámos equivalentes, uma mais usual entre nós - orientação de estudantes em processo de elaboração de tese, ou mais simplesmente orientação de tese e outra mais comum em contexto internacional

atual - supervisão. Contudo, uma e outra carecem de maior aprofundamento - nem toda a orientação/ supervisão no quadro do doutoramento atual é direcionada para o produto tese, nem todo o processo é orientado por um orientador individual.

A supervisão doutoral é apontada por muitos autores como fator chave para o sucesso do doutoramento, tanto no plano institucional como para os dois intervenientes principais, o doutorando e o respetivo orientador (Amundsen e McAlpine, 2009; Denis, Rege Colet e Lison 2019; Sverdlik, Hall, McAlpine e Hubbard, 2018). Como referem Denis, Rege Colet e Lison (2019:30):

(...) the quality of doctoral supervision could be a key factor in supporting completion (Amundsen & McAlpine, 2009;). Indeed, "The first - and often most influential - external factor that affects doctoral students" experiences in graduate school is their relationship with their supervisor(s)" (Sverdlik et al., 2018, p. 369). A good relationship between the doctoral student and his supervisor affects on studies and success rates. A challenging relationship will have the opposite effect affecting duration of the program and sometimes causing the doctoral student to abandon (McCallin & Nayar, 2012).

No conjunto da investigação focada nos estudos sobre a formação doutoral o ponto de vista institucional, administrativo e regulador, foi amplamente dominante, não tendo a pedagogia tido o mesmo desenvolvimento. Ainda assim, desde os anos 1980 assistimos a uma progressiva manifestação de interesse, debate e preocupação com a Pedagogia nos estudos pós graduados (Green e Lee, 1995; Boud e Lee, 2005), embora tenhamos de admitir que Pedagogia é, neste contexto, um conceito vago "*desperately under theorised*":

...pedagogy is under-defined, often referring to no more than a teaching style, a matter of personality and temperament, the mechanics of securing classroom control to encourage learning, a cosmetic bandage on the hard body of classroom contact (Lusted, 1986 cit. por Green e Lee, 1995: 40).

A supervisão, enquanto prática torna-se um dos objetos privilegiados de investigação, dispersando-se por muitas dimensões da Pedagogia, privilegiadamente centradas no estudante e nas metodologias facilitadoras do seu sucesso, e por muitas áreas disciplinares, com forte incidência na Educação, na Medicina e Ciências da Saúde e nas Ciências Comportamentais. Como refere Baptista (2013), passam a existir preocupações

sistemáticas sobre as estratégias de supervisão da investigação (designação que emerge sobretudo em autores que privilegiam o discurso sobre o doutoramento como aprendizagem da investigação), que deverão ser adotadas e sobre a qualidade dessas estratégias. O escrutínio sobre os resultados dos estudantes de doutoramento aconselhou um acompanhamento mais apertado do estudante e um nível de escolarização que não era tradicional (Bastalich, 2017), implicando uma viragem para a responsabilidade pedagógica do supervisor.

A perspetiva dominante na investigação privilegiou os efeitos que a supervisão tem no desenvolvimento dos conhecimentos e competências dos estudantes, focando muito a questão da relação supervisor-supervisionado (Delany, 2009). Reconhecendo embora o papel crucial do supervisor, não se interessou, até muito recentemente, pelo estudo do que ele que faz, do que ele pensa quando faz, como legitima o que faz, que objetivos o norteiam, que estratégias usa, como constrói o seu conhecimento e adquire as suas competências profissionais e muito menos ainda das dificuldades e ajustamentos que os novos desafios colocam ao seu desenvolvimento profissional (Halse, 2011; Akerlind e McAlpine, 2017; Bastalich, 2017).

Research shows that advisors play a critical role in many aspects of the doctoral degree process. (...). The faculty advisor is one of the most important people with whom doctoral students will interact during the course of their doctoral program (Baird, 1995; Lovitts, 2001; Nettles & Millet, 2006, cit por Barnes, Williams e Archer, 2010: 34).

Anne Lee (2008: 267) refere lapidariamente “We know that the supervisor can make or break a PhD student”. Também Akerlind e McAlpine notam o déficit relativo ao modo como pensam e também ao modo como se formam e aprendem a ser orientadores, tanto mais estranho quanto o supervisor é reconhecido consensualmente como tendo um papel crucial:

Despite the debate on the changing purpose of the doctorate, there has been little research aimed at investigating supervisors’ views of the purpose of the doctorate. We see this as a deficit in the literature because, whilst student and societal needs may drive policy changes, supervisors play a significant role in determining how any such changes are enacted in practice. (Akerlind e McAlpine, 2017: 1686-1687).

Reiteramos que, no âmbito pedagógico, o olhar privilegiado tem sido o que toma o estudante por foco, na procura de fatores que possam contribuir para a satisfação e sucesso deste. São escassos os trabalhos que tomam o professor orientador como tema central: as suas concepções e crenças, as suas funções e práticas têm atraído pouca atenção por parte da investigação académica. O pensamento e a ação do professor, nomeadamente do professor orientador de teses de doutoramento, parecem ser considerados como um dado seguro e imutável, dispensando o interesse por maior conhecimento.

Na época de transição em que nos movemos no ensino superior em geral e no âmbito da formação doutoral em particular, convivemos com traços de tradição, que permanecem, ao mesmo tempo que emergem outros com um paradigmático potencial para construir o “novo”, obrigando-nos a colocarmo-nos numa linha evolutiva, processual nem sempre clara ou linear. Assim, apesar de escassa a literatura sobre a atividade do supervisor e sobre a sua formação profissional, a leitura dos autores em que nos suportamos leva-nos a considerar que o conhecimento proveniente dos estudos focados no estudante bem como em outras variáveis do contexto de mudança no doutoramento teve um efeito benéfico, motivando para desenvolver o conhecimento sobre este ator tão relevante para o sucesso do doutoramento. Não apenas nos países de cultura anglo saxónica mas um pouco por todo o mundo vimos surgir um foco de investigação que abre luz sobre o supervisor, embora o campo seja ainda muito confuso: sabemos pouco e o que sabemos é muito pontual, localizado, e tem subjacente perspectivas teóricas muito diversas - a terminologia usada é disso evidência (supervisor, orientador, tutor, advisor, mentor,... supervisão, supervisão da investigação, orientação de tese, supervisão como prática, supervisão como trabalho....).

A comunidade académica começa lentamente a reconhecer o impacto, positivo e negativo, da atividade pedagógica do supervisor (a atividade do supervisor no plano do saber científico disciplinar sempre foi amplamente reconhecida, mas é hoje insuficiente e requer ajustamento aos tempos atuais) sobre a natureza e qualidade das experiências proporcionadas aos doutorandos, nomeadamente no plano dos processos de socialização no ambiente científico e académico, sobre o grau de satisfação do doutorando com as práticas de orientação vividas, sobre o apoio na própria empregabilidade no pós doutoramento (Barnes e Austin, 2009; Barnes, Williams e Archer, 2010; Halse e Malfroy, 2010; Amundsen e McAlpine, 2009; Barnacle e Dall’Alba, 2011; Hockey, 1996;

Hopwood, 2010a; 2010b; Bao, Kehm e Ma, 2018; Park, 2005; Delany 2009; Batista, 2013, Zinner, 2016).

The doctoral advisor is said to be one of the most important persons—if not the single most critical person—with whom doctoral students will develop a relationship during their doctoral degree programs. (Barnes e Austin, 2009: 297)

O crescimento a que assistimos da temática da supervisão e do interesse pelo supervisor indicia o nascimento de um campo de estudos novo com uma dinâmica própria mas é ainda muito mais focado nos efeitos que provoca nos estudantes do que no outro interveniente, consensualmente determinante no sucesso do estudante. Na revisão efetuada por Jones (2013), a supervisão representa ainda uma percentagem relativamente pequena dos estudos sobre o doutoramento, apesar da centralidade que consensualmente lhe atribuem para o desenvolvimento e sucesso do processo de doutoramento. Dos seis temas a que reduz a sua revisão de quase mil artigos, a supervisão é representada por 15% apenas.

Autores há que destacam o reforço do interesse investigativo sobre a relação que se estabelece entre o estudante e o orientador, considerada consensualmente como determinante, seja porque é responsável pela desistência de cerca de metade dos alunos, seja porque sugerem que quanto melhor for a relação entre orientador e orientando, melhores e mais rápidos são os resultados (Sambrook, Stweart e Roberts, 2008; Barnes e Austin 2009; Overall, deane e Petersen, 2011; Halse e Malfroy, 2010). Outros, não deixam de apontar o reduzido número de estudos sobre a relação de supervisão explicando isso pela forma como a supervisão se manteve como um espaço privado e fechado, quase “sagrado”, desenvolvendo-se numa lógica de mestre e aprendiz. (Park, 2005; Taylor, kiley e Humphrey, 2018; Vehviläinen e Löfström, 2016; Åkerlind e McAlpine, 2017; Lee e Green. 2009). Esta lógica, decorrente de um modelo artesanal de formação, dificulta desde logo a determinação do conceito de supervisão, já que neste modelo os pressupostos sobre o processo não são explicitados ou formalizados, havendo o reconhecimento tácito de que o mestre sabe o que fazer, como fazer, quando fazer e porquê fazer. Interessa-nos por isso contribuir para a delimitação deste objeto começando por descrever o que é a orientação ou supervisão como suporte base para a identificação das atividades e tarefas que o orientador tem de desenvolver, e consequentemente para a identificação dos conhecimentos e competências que este deve deter.

Mas, o conceito de orientação/ supervisão é de difícil delimitação e a análise da literatura demonstra que a sua definição não é unânime (Delany, 2009; Baptista, 2013; Lee, 2007; 2008), e que a terminologia utilizada internacionalmente também não é uniforme.

A orientação/ supervisão no processo de doutoramento é sempre uma estratégia ao serviço de objetivos que a circunscrevem. Assim, o conceito de supervisão é então e desde logo dependente dos objetivos institucionais que explicitam as finalidades do doutoramento bem como dos objetivos percebidos e experienciados pelos intervenientes, particularmente os do orientador/ supervisor. Na diversidade destas dependências, há três traços comuns:

- a orientação/ supervisão será sempre a orientação/ supervisão de alguém num processo investigação, seja esta dirigida exclusivamente à produção de conhecimento novo isenta de uma finalidade prévia de aplicação ou seja a investigação predeterminada por objetivos orientados para uma qualquer aplicação;

- a orientação/ supervisão será sempre uma modalidade complexa de ensino na qual a aprendizagem de um conteúdo muito específico – investigação – é central: os doutorandos precisam de ser ensinados/ aprender sobre como se investiga, da construção de uma problemática e da conceção de um projeto à análise e interpretação de dados, da revisão da literatura à escrita e divulgação de resultados (Pearson e Brew, 2002).

- a orientação supervisão será sempre mediada por uma relação entre um (ou mais) orientador/ supervisor e um orientando/ supervisionado Delany (2009). Intrinsecamente encontramos sempre como ponto de partida a implicação de uma relação, ou seja, a supervisão é sempre uma relação entre o doutorando e o orientador no sentido de concretizar um determinado processo de doutoramento. Partindo deste elemento nuclear, as definições que a literatura apresenta decorrem dos elementos valorizados ou dos focos de estudo preconizados pelos investigadores.

Na tentativa de delimitar o conceito e para além da dificuldade que isso representa, começámos por explorar o seu significado no contexto linguístico português, onde usamos preferencialmente o termo orientação. Este remete-nos para uma lógica de “posicionamento”, “indicação de rumo”, “encaminhamento” face ao pretendido. Também pode ser sinónimo de dirigir, estudar ou determinar o rumo ou forma de proceder. Percebemos nesta definição de dicionário que mesmo em português o conceito pode

assumir um caráter mais flexível e de suporte, ou caracter mais determinístico de tomada de decisão, face ao pretendido. Na mesma perspectiva, o termo supervisão é apresentado como “visão superior à normal”, sendo necessário completar o termo com conceitos adicionais, tal como clínica, financeira ou pedagógica, para lhe atribuir um significado concreto. (Gaspar, Seabra e Neves, 2012).

Na maioria dos países de cultura anglo saxónica o termo utilizado é “supervisão”, associado a diversos complementos como “*supervisão da investigação*”, “*supervisão pedagógica*” “*supervisão do doutoramento*”, “*supervisão doutoral*”, “*supervisão de pós-graduação*” ou mesmo “*supervisão da investigação doutoral*”. A diversidade de terminologia associada, para além de representar as culturas linguísticas de cada contexto, representa também a diversidade de conceções associadas a esta atividade e revela a fragilidade conceptual subjacente às práticas observáveis no terreno.

Para alguns autores, a relação de supervisão é descrita a partir dos valores que orientam essa relação no sentido em que esta cumpra os objetivos previstos. Atributos como uma relação de amizade, uma relação profissional, suportada por respeito mútuo e pela confiança são os mais referenciados (Halse e Malfroy, 2010). No âmbito desta conceção, os estudos efetuados sugerem que a ausência destes valores condiciona o sucesso do processo de doutoramento. A investigação sugere também a necessidade de haver compatibilidade, entre orientador e orientado, quer em termos dos valores presentes na relação, quer em termos das expectativas e motivações.

Outros autores, equacionam a relação de supervisão como uma relação de poder ou como uma relação negocial, nomeadamente sobre os limites dessa mesma relação e a relação caracteriza-se então pela forma como esse poder e esses limites são geridos pela díade orientador/orientando (Gatfield, 2005). Nesta conceção a supervisão é condicionada pela forma como a responsabilidade e a autonomia sobre o processo de supervisão é operacionalizada na relação de supervisão. (Gatfield, 2005; Frick e Glosoff, 2013; Overall, Deane e Peterson, 2011). Na formulação de quadros conceptuais sobre a relação de supervisão, esta conceção de supervisão integra em vários estudos a aplicação de quadros de análise provenientes da área da gestão e da análise de organizações. Como exemplo de estudos cujos resultados apontam a importância de aplicar os modelos de gestão à situação de tutoria ou orientação, Orozco (2002) ressalta as formas de liderança do tutor autoritário (determina tudo e o estudante cumpre); do tutor democrático (discute

as decisões, dá feedback e avalia o progresso) e do tutor *laissez-faire* (dá total liberdade e só comenta quando solicitado). Frisher (cit. por Orozco, 2002) no estudo que faz considera a maioria dos tutores enquadrados neste último estilo. Refere ainda que esta situação é comum em função do elevado número de doutorandos por tutor. É ainda referenciado em outros estudos que os estilos são também tendencialmente afetados pelas áreas de investigação, um modelo mais autoritário nas ciências exatas e naturais e um modelo mais democrático nas ciências humanas (Orozco, 2002).

Também nesta perspetiva, Gatfield (2005) apresenta uma tipologia largamente referenciada na literatura, que estrutura a relação de supervisão num contínuo entre variáveis que permitem tipificar estilos de orientação. Este investigador assume que existem fases de desenvolvimento do processo de orientação, e que quer o processo, quer o relacionamento entre orientador e orientando vão sendo modificados ao longo do tempo. Estes pressupostos respondem às críticas de atomização efetuadas sobre muitos dos estudos desenvolvidos nesta área (Delany, 2009).

Analisando a literatura disponível sobre o tema, Gatfield 2005 conclui que se podem agrupar em três dimensões os elementos centrais para o êxito⁷ de uma tese: elementos estruturais – integram os especificamente proporcionados pelo supervisor em negociação com o aluno; elementos de suporte – proporcionados quer pelo supervisor quer pela instituição, são opcionais, não diretivos e discricionários; elementos exógenos – integram a situação de forma relativamente rígida, pois é inerente quer ao aluno quer ao professor e geralmente relacionado com os aspetos psicológicos dos indivíduos envolvidos. Partindo dos elementos que são internos à situação, o autor cria dois eixos cuja a interseção origina quadrantes que tipificam quatro modelos/estilo de supervisão.

O estilo *laissez faire* caracteriza-se por disponibilizar um baixo apoio, o orientador é não diretivo e pouco comprometido com as interações pessoais, podendo parecer pouco envolvido e despreocupado.

No estilo cuidado pastoral, existe uma forte estrutura, mas pouco apoio. O aluno tem poucas competências de gestão, mas tira partido do suporte disponível. O orientador é atencioso, apoia, mas não necessariamente de forma focada nas tarefas em curso.

⁷ Entenda-se êxito de uma tese aquela que é submetida e aprovada, com consequente obtenção do grau de Doutor.

O estilo diretivo é suportado por uma grande estrutura, e embora o apoio seja pouco, o aluno é altamente motivado, e gere a situação estabelecendo objetivos e tirando partido do apoio que é disponibilizado. O supervisor possui contacto regular com o aluno, mas evita interações fora do âmbito das tarefas a realizar.

Quanto ao estilo contratual, caracteriza-se por ter elevada estrutura e apoio, com um aluno motivado e proactivo. O orientador vai direccionando e implementando boas competências de gestão e de relação interpessoal. É o estilo mais exigente em termos de gasto de tempo pelo supervisor.

Recolhendo informação sobre as características específicas de um determinado processo de doutoramento e posicionando-as num dos quadrantes, identifica-se o modelo dominante presente nesse processo. O autor reforça a ideia de que a sua proposta representa modelos tipo e sugere que ao longo do tempo, um qualquer processo de supervisão, vai alternando entre a sua implementação.

Numa outra perspetiva podemos dizer que há autores que concebem a supervisão como poder, que é exercido pelo supervisor e pela instituição, e a sua abordagem aproxima-se das práticas de gestão. Outros, consideram que a supervisão é uma forma de ensino (Maxwell e Smith, 2010), que se fundamenta em mudanças no desenho do processo de ensino e de aprendizagem, na personalização do ensino e na atenção à diversidade (singularidade, autonomia e abertura), na valorização da tutoria integrada, presencial e virtual, na valorização da comunicação, na incorporação das TIC, nas mudanças na formação (didática e tecnológica), na reflexão sobre a prática e no trabalho colaborativo (Gil e Irarreta, 2010; Oro 2009).

Outros ainda definem a supervisão como atividade de amigo crítico, numa linha de grande abertura e apoio, sensível às necessidades percebidas pelo supervisor ou manifestadas pelo doutorando. Nesta conceção emerge a componente pedagógica da relação e é reforçado o conhecimento pedagógico do orientador como determinante da qualidade da relação (Boud e Lee, 2005; Halse e Malfroy, 2010; Åkerlind e McAlpine, 2017).

Fillery – Travis e Robinson (2018) afirmam que ainda há pouca investigação sobre a componente de ensinar e muito menos de aprender na área da supervisão de doutoramentos, apesar de esta área começar a ser desvendada com a necessidade de garantir as taxas de submissão. Estes autores defendem que a necessidade da pedagogia

surge com as formas modernas de doutoramento nas quais existe um contexto andragógico de supervisão, e defendem que apesar de se convencionar o uso do conceito pedagogia, o conceito de andragogia seria mais adequado. Partindo das teorias de Schon e de Kolb, defendem que existe um processo de reflexão a partir do qual se constrói o conhecimento, incorporando a componente de ação reflexão inerente a um doutoramento que parte da prática profissional. Para estes autores (Fillery-Travis e Robinson, 2018) o supervisor não é mais um especialista, mas um suporte na medida em que sendo especialista numa área, não é especialista nem na profissão nem no contexto profissional em causa. Integrado nesta conceção, está a aproximação do conceito de orientação ao conceito de supervisão pedagógica das práticas docentes, podendo por isso ser analisado à luz do que já se estudou sobre esta temática (Baptista, 2013).

A diversidade de conceções decorrentes das diversas abordagens é analisada por alguns autores como formas contextualizadas de conceber a orientação a partir de dois eixos, num eixo as conceções que se centram no produto, ou seja, o essencial é a tese e a sua qualidade intrínseca, e um eixo que considera que o essencial é o processo que leva à produção da tese e os seus resultados, sendo a qualidade da tese consequência e não o centro do processo (Vehviläinen e Löfström, 2016; Åkerlind e McAlpine, 2017; Boehe, 2016). Vehviläinen e Löfström (2016) ao mesmo tempo que salientam as duas perspetivas de conceber a supervisão doutoral, uma, mais focada no produto, como tradicionalmente vem sendo prevalecente, e outra mais sistémica e moderna, focada no processo, mostram como as conceções se deslocam de uma linha individualista (tanto no que respeita o doutorando como o orientador), para linhas mais colaborativas, onde a responsabilidade de orientação é partilhada no contexto socio cultural da comunidade académica onde o doutoramento ocorre: “A traditional supervisory discourse pervaded much of the challenges we identified in the academics’ descriptions; however, there was also evidence of an aspiring process-orientated dialogical supervision discourse” (2016; 508). Nesta abordagem mais orientada para o processo, a supervisão é percebida como uma atividade pedagógica que requer do supervisor conhecimentos e competências não apenas enquanto investigador e especialista numa área de conhecimento, mas também conhecimentos e competências de especialização em Pedagogia. A supervisão é então vista “as a learning process as well as a participatory process that shapes the identity of the supervisee” e, nesse sentido, “supervision is a matter of pedagogical choices, rather than merely following the traditions of the disciplinary culture or local routines” (2016:509)

Esta noção de processo produto é questionada por Akerlind e McAlpine (Åkerlind e McAlpine, 2017) na medida em que consideram que as duas dimensões se interligam e constroem matrizes diferentes de supervisão. Consideram que na relação existe sempre uma conceção sobre “o quê” (produto) e “o porquê” (processo), em interação - orientador/orientando - que não resultam de forma linear. Referem ainda que a polarização desta abordagem tende a considerar uma homogeneização de intenções nos orientandos, que não existe (nem nos docentes). Reforçando esta ideia Maxwell e Smith (2010) consideram que a supervisão tem sempre necessariamente três focus: o processo de ensino e de aprendizagem, o desenvolvimento do aluno e a produção de um produto/projeto de investigação enquanto prática social e que estes focos vão assumindo importâncias diferentes em função da fase de desenvolvimento do projeto e das características e necessidades do orientador e do orientando.

A partir da análise das várias posições sobre as conceções de orientação e a dificuldade em estabelecer um padrão, Halse e Malfroy (2010) afirmam que há necessidade de conhecer o que os supervisores fazem e de aprofundar a forma como este trabalho pode ser conceptualizado, em particular no contexto das mudanças que têm ocorrido dentro da universidade e do grau de doutoramento. Apesar de haver abundante literatura sobre as responsabilidades e funções dos supervisores (Malfroy, 2005; Halse, 2011; Taylor, 2019), pouco ainda se sabe sobre as representações que sobre essa matéria têm os próprios (Frick e Glosoff, 2013):

The sparsity of literature specifically related to the supervisor suggests that supervisors are assumed to know what makes the supervision process successful. In particular, it is assumed that supervisors are aware of those aspects of the supervisory process that are more likely to lead to success, as well as supervision styles that are appropriate for students during their candidature. (Gatfield, 2005:312)

Se é importante a identificação das práticas, é também reconhecido que estas são influenciadas pelas crenças e conceções do orientador (Lee, 2008; Åkerlind e McAlpine, 2017; Pyhältö, Vekkalila e Keskinen, 2015). Apesar de ainda não haver muita literatura sobre este tema, existem já estudos que sustentam correlações entre as práticas de supervisão e a forma como o supervisor concebe a supervisão e a sua experiência como orientando (Lee, 2008); com a forma como concebe o propósito do doutoramento (Åkerlind e McAlpine, 2017); com a forma como concebe o ensino e a aprendizagem ou

com as suas concepções sobre o processo de investigação de doutoramento (Stubbs, Pyhäntö, e Lonka, 2014). A maioria dos estudos apresentados tem por objetivo averiguar a forma como as concepções e crenças influenciam aspetos singulares do processo de orientação, sendo que se destacam os estudos produzidos por Åkerlind e McAlpine (2017) e por Lee (2008), por proporem um quadro conceptual mais abrangente.

Åkerlind e McAlpine (2017) analisam a forma como a concepção sobre o que é o doutoramento afeta a estratégias de supervisão. As estratégias consubstanciam a pedagogia doutoral, e neste sentido o seu estudo analisa a forma como “a pedagogia é influenciada pelo propósito”. O autor identifica três propósitos do doutoramento. Num primeiro propósito pretende-se produzir investigadores autónomos, e a pedagogia subjacente produz um percurso formativo para aquisição de competências em investigação com índole tecnicista. O doutoramento representa por isso uma autorização para conduzir investigação, é um grau associado à obtenção de uma qualificação, de uma certificação reconhecida.

Um segundo propósito pretende a produção de investigadores inovadores. Este propósito integra a necessidade de efetuar um percurso formativo, tecnicista, mas a ênfase é dada na criatividade e na sua potenciação. O doutoramento, tal como na tipologia anterior, é uma forma de certificação de uma qualificação, mas que lhe adiciona um elemento de mais valia para a produção de conhecimento.

Por fim, o terceiro propósito assume como central o desenvolvimento como indivíduos, e nesse sentido a pedagogia inerente está centrada na garantia de um processo que promova o compromisso e a satisfação do orientando com a experiência do doutoramento. Assume que nem todos serão investigadores e as expectativas e necessidades dos formandos são primordiais no desenho do percurso formativo.

Åkerlind e McAlpine (2017) analisam a relação por via da concepção sobre o propósito do doutoramento, Lee (2008), analisa-a a partir da concepção sobre a supervisão, tentando perceber de que forma as concepções sobre a supervisão influenciam a forma como esta é abordada. Conclui que existem três abordagens para a construção dessas concepções que designa por funcional, aculturação, pensamento crítico, emancipação e desenvolvimento pela relação. A abordagem funcional considera predominantemente o papel académico. Neste sentido o supervisor é visto como um gestor de projeto que direciona o trabalho. Nesta perspetiva foram desenvolvidos trabalhos sobre supervisão

eficaz, que têm resultado em muitos manuais centrados em skills que devem ser dominadas para apoiar o percurso nas diferentes etapas do projeto. A aculturação considera em particular o processo de integração numa instituição e numa comunidade académica. Existe uma clara relação de poder, na qual o supervisor determina a forma como o aluno deve aceder aos vários recursos disponíveis. Nesta abordagem a questão de pertença do trabalho final é considerada relevante. A terceira abordagem, a do pensamento crítico equaciona o processo em termos da capacidade do supervisor construir uma situação de questionamento que leve ao desenvolvimento de um trabalho que responda a lacunas e necessidades perspectivadas na área do conhecimento em causa. Centra-se no conhecimento, na análise do que existe e das suas fronteiras, assim como nas questões metodológicas de produzir conhecimento novo. Na perspetiva emancipatória o supervisor é visto como um mentor, conselheiro que não julga e que dá suporte e ao mesmo tempo desafia o estudante, proporcionando-lhe experiências e vivências que potenciam o desenvolvimento. Por último, a abordagem do desenvolvimento pela relação considera o supervisor como promotor da autonomia do estudante entusiasmando-o, encorajando-o e reconhecendo os seus progressos. Foca-se na inteligência emocional

A congruência entre as duas propostas sugere que existirá também uma correlação forte entre as conceções e crenças sobre o propósito do doutoramento e as conceções de supervisão. Como apresentado no Quadro 3, as duas abordagens podem ser articuladas em função dos elementos centrais que caracterizam cada padrão encontrado e que certamente condicionam a prática do supervisor (o seu desempenho e formação).

Quadro 3

Cruzamento entre as abordagens de Åkerlind e Lee

Propósito (Åkerlind e McAlpine (2017))	Abordagem Lee 2008	Elementos centrais
Desenvolver um investigador independente	Funcional Aculturação	Normas técnicas e sociais de produção da ciência e forma de estar numa determinada comunidade científica
Desenvolver um investigador inovador	Pensamento crítico	Conhecimento novo
Desenvolvimento o individuo	Emancipação Desenvolvimento pela relação	Centro no aluno e na experiência

Fonte: Elaboração própria

Em síntese, a supervisão, a relação de supervisão e os modelos/estilos de supervisão representam o resultado de um conjunto de elementos que interagem no contexto determinado e que dependem desse contexto para serem definidos e caracterizados. Fica também expresso, pela abordagem acima apresentada, a especificidade desta atividade e a exigência de conhecimentos e competências adequadas à sua implementação, independentemente da concepção que subjaz às práticas realizadas num dado contexto. No ponto seguinte abordamos em maior detalhe a especificidade desses conhecimentos e competências e o que a literatura já produziu sobre a forma como os orientadores os adquirem.

2.2. A profissionalização da supervisão: que conhecimentos e competências

A investigação sobre supervisão doutoral no que respeita o orientador tem dado particular atenção à descrição das funções requeridas ao seu exercício sem ter mostrado igual interesse pela discussão e análise das finalidades da mesma. Como afirma (Lee; 2008) a abordagem funcional prevaleceu sobre uma abordagem conceptual que se interrogasse sobre as concepções dos supervisores e das instituições ou mesmo sobre o quadro teórico subjacente às práticas. Não é demais referir que o interesse pela figura do orientador e sua preparação profissional não tem sido muito visível, nem como tema de debate, nem como foco de investigação, e nas revisões de literatura isso está bem documentado com uma restrição muito grande de estudos sobre o tema (Jones, 2013; McCallin e Nayar, 2012; Massi e Giordan, 2017; González-Ocampo, 2019; Costa, Sousa e Silva, 2014).

A preocupação com o sucesso dos estudantes dominou a incidência dos estudos de Pedagogia Universitária e de Supervisão Doutoral que se focaram nos doutorandos, ocultando o orientador enquanto profissional. Mas, ao evidenciar as preferências dos doutorandos quanto aos modos de fazer a orientação/ acompanhamento ao longo do processo bem como as práticas menos satisfatórias por parte dos supervisores, deu um importante contributo para introduzir a formação e o desenvolvimento profissional dos supervisores na agenda da investigação (Lee, 2008). Assim, a fragilidade do conhecimento sobre o que pensam, o que fazem, o impacto que têm, como se avaliam e

como são avaliados explica em parte a lentidão com que a tem sido reclamada formação profissional para os supervisores.

Tradicionalmente a prática da orientação, ainda que tendencialmente reservada aos doutorados mais experientes e com maior reputação na investigação, esteve suportada pela crença de que quem sabe investigar saberá ensinar outros a investigar, pelo que a função era (e é) comumente exercida sem que se verifique qualquer outra formação que não seja a que resulta do saber científico numa dada área do conhecimento, certificado, ao mais alto nível académico, pela obtenção do grau de doutoramento. Os saberes e competências de supervisão eram adquiridas durante o processo de doutoramento com o mestre/ orientador e assim se modelava o estilo e o conteúdo funcional da atividade. Como destacam as palavras de Anne Lee, “there are two key influences on supervisors’ approach to supervision: firstly, their concept of research supervision, and, secondly, their own experience as a doctoral student (Lee, 2008:267). Contudo, quer a conceção de supervisão da investigação quer a experiência como doutorando eram (são) tomadas como dados sem questionamento.

As tensões e dificuldades experienciadas pelos supervisores no desempenho de papéis tão exigentes e tão diferentes entre si, como são os de ensino, de investigação e de formação de investigadores, têm vindo, progressivamente nas últimas décadas, a merecer a atenção de vários autores e de organizações internacionais (ver a extensa bibliografia compilada por Stan Taylor, 2017; 2019) no sentido de sugerirem a necessidade de (re)pensar) a formação destes profissionais, sobretudo no plano dos saberes e das competências que suportam a dimensão pedagógica da sua ação (Lee, 2008; 2012; Bayardo, 2007; Baker e Latucca, 2010; Flick e Glosoff, 2015. Seguindo de perto Taylor (2014: 75):

However, over the last three decades or so, as Hammond et al (2010) have suggested, the doctorate has been transformed by four major developments, namely formalisation, growth and diversification of the candidate population, diversification of modes of study, and diversification of purposes.

O mesmo autor enuncia para cada um destes desenvolvimentos o que designa de consequências para os supervisores. Relativamente à formalização refere que os supervisores têm hoje de estar mais atentos e ser mais responsáveis pela satisfação das necessidades dos seus doutorandos proporcionando-lhes experiências de aprendizagem de elevado nível; de estar mais conscientes do tempo para completar o doutoramento nos

prazos institucionais, monitorizando de forma mais sistemática a progressão do trabalho; de se inserir na cultura dos contextos institucionais, nacionais e internacionais, nomeadamente no plano da ética da investigação; de ser capazes de gerir interações com co-supervisores formais ou informais.

No que diz respeito ao crescimento e à diversificação da população dos estudantes em doutoramento, destaca as dificuldades acompanhar, de incentivar e de gerir grupos maiores, muito diversificados nas suas culturas, línguas, valores, necessidades e expectativas, no quadro de uma intensificação do trabalho que hoje é marca da situação dos docentes universitários. Ainda no plano das consequências decorrentes dos estudantes assinala a diversificação dos modos de estudo, nomeadamente porque são feitos com populações já inseridas no mercado de trabalho, muitas vezes em regime de part-time, com uma maturidade e prioridades profissionais bem definidas, usando meios tecnológicos alternativos ao tradicional ensino presencial, o que requer mais energia e tempo de apoio do supervisor.

Finalmente, Taylor destaca a diversificação das finalidades do doutoramento como fator que influencia a prática dos supervisores, sejam as perspectivadas pelos estudantes, pelos supervisores ou pelas instituições: a supervisão pode hoje ser desenvolvida em co-supervisão, quer dentro da mesma disciplina ou num quadro interdisciplinar, quer no seio de um espaço nacional ou internacional, quer num doutoramento de investigação/humboldtiano ou numa modalidade nova, como, por exemplo, o doutoramento realizado num contexto industrial ou num contexto artístico, o que requer aptidão para lidar com diferentes conhecimentos, linguagens, pontos de vista e metodologias. Um outro efeito sobre os supervisores advém do facto de hoje o doutoramento ter cada vez menos estudantes orientados pela motivação de uma carreira académica, e cada vez mais pela procura de outras carreiras (num primeiro emprego ou num quadro de desenvolvimento profissional), o que reclama conhecimentos e competências muito mais diversificadas do que era (é) tradicional.

Como síntese, podemos citar as palavras de Fillery-Travis e Robinson, (2018: 842)

Thus there is a significant change in the purpose of a doctorate from the training of an academic to the higher-level development of advanced practitioners. It is not surprising that this shift has changed significantly the demographics of the candidates undertaking such a degree. Whereas a PhD can be undertaken directly after completion of the undergraduate degree requiring no significant professional work or experience; the modern doctorate can

and is undertaken at a variety of times in the professional life of the candidate. The candidate is then no longer a novice but brings with them expert knowledge of their professional field of their enquiry and the ontology/epistemology operating within it. Indeed, the candidate may be more knowledgeable of their practice than the supervising academic. This change in role, process and purpose within the doctorate has not been matched with an understanding of the change in learning processes that are operating.

Há cerca de trinta anos, a OCDE, na publicação “Post-Graduate Education in the 1980’s” (1987), já apresentava a profissionalização dos estudos de pós-graduação (doutoramentos) como resposta das universidades às exigências de uma maior procura e das mudanças deste grau de formação.

Passadas três décadas, ainda nos debatemos com os mesmos desafios, mas encontramos já alguns trabalhos de investigação empírica orientada para identificar problemas e dificuldades dos orientadores (Hockey, 1996; McMichael, 1993; Margot, 1996; Barnes e Austin, 2009; Brew e Peseta, 2004; Halse e Malfroy, 2010; Halse, 2011, Taylor, 2012) percebidos a partir das críticas e expectativas dos doutorandos, das exigências das instituições e dos seus regulamentos e/ ou a partir de uma expressão de interesses em desenvolver conhecimentos e competências numa perspetiva de melhoria de desempenho. Alguns destes problemas, dificuldades, exigências, interesses identificados corresponderão a eventuais necessidades de formação. Importa aqui destacar que muitas vezes a expressão “necessidades de formação” é vista como o resultado de um diagnóstico a que se deve seguir uma estratégia de correção para ultrapassar o eventual défice do supervisor no seu desempenho. Para remediar o eventual défice presume-se, na base do modelo tradicional, que a estratégia deve ser desenhada para, através de uma formal e estruturada transmissão de conhecimento, ser executada por um formador para um aprendiz. As modernas teorias da aprendizagem mostram que essa linha mais tradicional é hoje coexistente com modalidades que privilegiam interação entre as aprendizagens individuais obtidas através das experiências vividas e refletidas, as aprendizagens adquiridas nos contextos de trabalho no desempenho de atividades profissionais bem como as aprendizagens proporcionadas pelo contexto social em geral (Halse, 2011), mais ainda se considerarmos que estamos perante uma população adulta altamente qualificada. Tendencialmente, a perspetiva transmissiva é criticada (ainda que prevalecente na prática), particularmente num campo onde anos de estudo ao mais alto

nível académico e anos de exercício da função de supervisor (ou de convívio com a função) fazem parecer a proposta de formação/ desenvolvimento profissional uma intromissão pouco aceitável da Pedagogia e dos pedagogos.

Do ponto de vista da formação profissional requerida para o exercício da função e na perspetiva da dimensão pedagógica há publicações orientadas para explicitar competências adequadas às múltiplas atividades do supervisor. No Google podemos encontrar muitos handbooks e muitos textos com recomendações sobre como ser um bom supervisor, alguns tendo subjacente larga investigação empírica dos seus autores (ver Taylor e Beasley, 2005). Há também iniciativas de muitas universidades, europeias e outras um pouco por todo o mundo, que têm introduzido programas de desenvolvimento para supervisores, por vezes com carácter obrigatório (Manathunga, 2005). Proliferam narrativas diversas sobre cursos, workshops e similares modalidades de formação, com o objetivo de proporcionar instrução sobre algumas técnicas, sobre algumas temáticas específicas como, por exemplo, escrita científica, supervisão on line, elaboração do projeto de tese, etc... Mas, a nossa perspetiva, relembramos, é a da formação profissional pedagógica assente em conhecimento científico e em competências de elevado nível, e sobre essa ótica os trabalhos existentes constituem uma minoria, são parcelares e/ou muito contextualizados. Os autores que mais sustentam, neste ponto, o presente trabalho foram Halse e Malfroy (2010), Halse (2011), Lee (2008; 2018) e Taylor (2009; 2014).

Os trabalhos de Anne Lee, sobretudo os textos de 2008 - *How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision*, de 2010 - *New approaches to doctoral supervision: implications for educational development*, de 2011 - *Successful Research Supervision Advising Students Doing Research*, e mais recentemente de 2018 - *How can we develop supervisors for the modern doctorate*, vêm construindo um quadro de referência cujo desenho constitui também um guia muito relevante para a formação e para a prática dos orientadores. A sua construção, feita a partir das cinco abordagens da supervisão que identificou (funcional, aculturação, pensamento crítico, emancipação e desenvolvimento da relação) e da observação que fez das actividades, conhecimentos e competências dos supervisores, inclui cinco grandes dimensões a considerar nos programas do seu desenvolvimento profissional, a saber: a organizacional, a sociológica, a filosófica, a psicológica e a emocional.

Dos estudos que se propõem a apresentar referências mais compreensivos, salientamos o estudo de Baptista (2013). Esta investigadora dá um importante contributo na medida em que estabelece um quadro compreensivo no qual se deve inserir um referencial para a qualidade do processo de supervisão da investigação doutoral, em particular na ‘corporização’ dos perfis de qualidade dos dois mais importantes intervenientes - supervisores e estudantes de doutoramento – pela identificação de competências transversais às mais variadas áreas disciplinares.

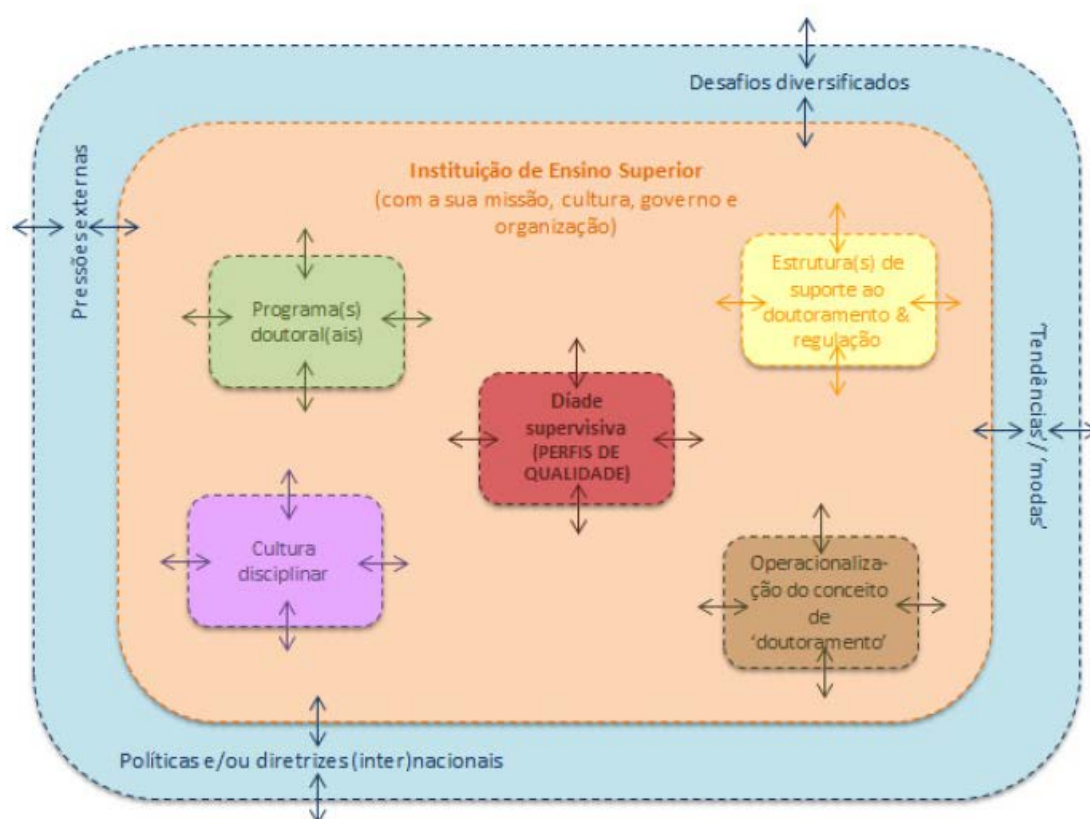


Figura 3. Referencial de qualidade da supervisão da investigação doutoral: Um contributo integrado
Fonte: Baptista, 2013:499

Síntese

Neste capítulo exploramos o enquadramento da supervisão a partir do contexto universitário em que se integra, procurando delimitar esse contexto desde a conceção do que é o doutoramento, a sua evolução histórica, o papel e funções que o doutoramento tem vindo a servir e a forma como as mais recentes evoluções do contexto universitário

tiveram implicações e criaram desafios para este grau de ensino. Apresentamos o doutoramento enquanto campo de estudos e a supervisão como um dos objetos de estudo, cuja a importância é reconhecida, mas cuja investigação realizada ainda se encontra na infância. Por fim, abordamos os principais resultados que a literatura disponibiliza sobre a supervisão e em salientamos a escassa literatura existente sobre estudos a partir das concepções do orientador, e nesta perspectiva o ainda mais diminuto espólio dedicado aos conhecimentos e competências específicas necessárias ao supervisor enquanto conhecimento essencial para a profissionalização da atividade de supervisão, justificando a pertinência do estudo que realizamos.

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4 – PROBLEMÁTICA E METODOLOGIA DO ESTUDO

Enquadramento

Neste capítulo procedemos à fundamentação das opções metodológicas que fizemos para concretizar o presente trabalho de investigação.

A natureza do nosso objeto de estudo, adiante clarificado, reveste-se de grande complexidade. Trata-se de um fenómeno educativo e este, enquanto fenómeno social, conduziu-nos a uma escolha metodológica que se enquadra no paradigma interpretativo.

A realidade sobre a qual recaiu a nossa atenção é complexa não apenas porque se compõe de muitas e diversas variáveis, mas também porque sobre ela se desenham muitas práticas e se constroem muitas opiniões, embora não possamos dizer que sobre ela tenhamos um conhecimento muito rigoroso. A escolha exigiu, como aliás em investigação sempre exige, especial cuidado. Sabemos que dela depende a obtenção de dados e, logicamente, o modo como se extraem os significados e se tenta apresentar uma interpretação (Bogdan e Biklen, 1999).

A realidade sobre a qual recaiu a nossa atenção não permite abordagens de tipo experimental pois não é suscetível de ser apreendida fora do tempo e do espaço, não pode ser fragmentada e desinserida do contexto no qual existe, nem é nossa intenção obter uma qualquer explicação causal que ponha em evidência as causas que a podem explicar. Pelo contrário, temos dessa realidade uma perspetiva holística e pretendemos uma aproximação ao seu conhecimento que privilegie os significados atribuídos pelos sujeitos aos fenómenos e situações (Guba e Lincoln, 1994).

A realidade sobre a qual recaiu a nossa atenção requer, assim, que nos foquemos no sentido que o mundo objetivo tem para cada um dos sujeitos, individualmente e/ou em grupo, na sua experiência, aproximando-nos de uma leitura fenomenográfica que responde à nossa necessidade de a descrever e de a compreender. Privilegiámos, por isso, a expressão verbal dos sujeitos, a sua abordagem intuitiva aos seus pensamentos e aos seus conhecimentos, apreendidos por via dessa intuição e não por via empírica ou sequer reflexiva. O que nos moveu foi o desejo de chegar a uma descrição centrada na

subjetividade, nos conteúdos da consciência, relativamente a fenómenos que fazem parte do quotidiano, mesmo que essa descrição possa ser rotulada de ingénua ou de naïf.

De um ponto de vista técnico, a nossa opção incidiu predominantemente numa abordagem quantitativa, sobretudo porque a nossa intenção abrangia uma população numerosa – a dos docentes da Universidade de Lisboa com experiência de orientação de doutorandos. Assim, os dados que obtivemos provêm de um questionário. Mas não recusámos as técnicas de índole qualitativa e, ainda que apenas como técnica para construção do questionário, usámos também a entrevista, que além de nos possibilitar aquela construção nos deu a conhecer uma realidade multifacetada que conhecíamos apenas a partir da nossa própria experiência pessoal.

1 – Problemática, questões e objeto da investigação

A orientação de doutorandos no processo de elaboração de uma tese para obter o grau de doutoramento constitui uma atividade atribuída aos docentes do ensino universitário. Como já observámos no enquadramento teórico, constitui uma atividade muito valorizada quer pelos estudantes, quer pelos docentes e pelas respetivas instituições de pertença. Porém, é alvo de críticas de todas as partes e configura um campo da ação docente e investigativa que não é conhecido de forma sistémica e rigorosa.

O contexto universitário, como todo o ensino superior, é palco de transformações profundas que põem em destaque tanto os aspetos pouco satisfatórios do desempenho dessa atividade, muito determinada por tradições e rotinas, como evidenciam desejos e expectativas muito exigentes e na sua essência muito diferentes das que se observam.

Do nosso ponto de vista, focadas como estamos na formação profissional para o exercício de uma profissão colocada no topo da hierarquia educativa, isto é, para a docência no atual 3.º ciclo de estudos do ensino superior (o que inclui o ensino e a prática da investigação e a construção de conhecimento científico), as interrogações de que partimos assinalam a ausência de qualquer formação específica formal quer para a docência nos níveis de licenciatura e de mestrado quer para o desempenho desta crucial atividade do nível de doutoramento. Em simultâneo, assinalam a nossa dúvida sobre como é percebida pelos docentes esta questão: estes consideram que a sua preparação longa e exigente numa dada área de conhecimento é suficiente para este desempenho na

orientação ou, pelo contrário, sentem fragilidades na sua intervenção e desejam obter outros conhecimentos e competências que permitam maior satisfação com o vivido neste espaço da docência? Partilham ou não a crença bastante disseminada de que *quem sabe, sabe ensinar* ou distinguem o saber disciplinar que ensinam do saber pedagógico que sustenta a transferência para a aprendizagem dos estudantes? Que fundamentos evocam para justificar a sua ação docente? Que práticas de intervenção descrevem (tanto de um ponto teórico como de um ponto de vista de prática profissional)? Qual o grau de satisfação que têm com o seu desempenho? Qual o grau em que consciencializam necessidades de formação pedagógica, isto é, em que verbalizam êxitos e dificuldades, expectativas e desejos de melhoria? Qual o grau de consciencialização que têm dos seus campos de ação na relação pedagógica, na organização do ensino para a aprendizagem dos estudantes, na avaliação do seu ensino e das aprendizagens dos seus doutorandos, na construção e desenvolvimento do currículo, na conjugação com as exigências da política educativa, das expectativas sociais e da própria natureza do saber disciplinar que ensinam?

Foram estas algumas das questões que inicialmente nos motivaram e que posteriormente foram sendo reforçadas na sua pertinência pela leitura de autores e trabalhos que nos últimos vinte anos têm proliferado neste domínio, sem contudo podermos afirmar que haja linhas consensuais que nos possam servir de guia.

No âmbito desta problemática tão vasta e tão escassamente consensualizada, seleccionámos para este estudo duas amplas questões orientadoras:

- ✓ Como percebem os orientadores o exercício da atividade docente na situação de orientação de estudantes no processo de desenvolvimento da sua tese de doutoramento?
- ✓ Que elementos permitem caracterizar a docência na atividade de orientação nesta situação específica dos estudantes em fase de doutoramento?

As indagações iniciais, as duas questões que acabámos de explicitar, o contexto e o nosso interesse profissional levaram-nos a delinear os seguintes objetivos para este estudo:

1. Identificar, descrever e tipificar concepções dos orientadores sobre as finalidades da função de orientação no espaço de elaboração da tese de doutoramento;

2. Caracterizar a função de orientação relativamente:
 - a. às atividades próprias da função;
 - b. aos saberes e competências percebidos como requisitos para o desempenho eficaz da função;
3. Identificar fatores atualmente reconhecidos como desafiantes ao exercício da função de orientação;
4. Identificar eventuais interesses e lacunas de formação no âmbito do exercício da função de orientação;
5. Construir uma matriz de saberes e competências pedagógicos relevantes para o exercício da função, em ordem a sustentar decisões sobre a formação profissional adequada para o desempenho eficaz da função.

Como referimos atrás, considerando as características do fenómeno em estudo, ponderámos as dimensões que qualquer fenómeno social integra. Podíamos ter estudado a situação de orientação a partir da observação dos comportamentos e interações que aí ocorrem, ou seja, a sua dinâmica, e neste sentido caracterizar “o que se vê”. Esta perspetiva era incompatível com a índole individual do presente trabalho, pelo tempo que requeria para ser levada a cabo.

Assim, optámos por assumir que a dinâmica observável se sustenta no quadro de significações que os seus atores possuem e que, antes de caracterizar o que é visível, interessa perceber o que os intervenientes pensam sobre a situação, porque fazem/fizeram o que fazem/fizeram. Significa que a interpretação que os intervenientes fazem da situação, as suas perspetivas e expectativas sobre a mesma, são determinantes para a sua caracterização e compreensão. Assumimos que, nesta fase do nosso conhecimento e no nosso contexto, esta seria a opção que maior contributo poderia dar para a concretização dos objetivos propostos.

Neste plano, apoiámo-nos na corrente conhecida como *Pensamento do Professor* (*Teacher Thinking*), que embora tenha privilegiado o caso dos professores de outros níveis de ensino, consideramos poder aplicar-se aos docentes universitários. O modelo de investigação decorrente desta corrente, aceite formalmente pela comunidade científica nos anos 1970 e que adquiriu um estatuto paradigmático (por oposição ao paradigma positivista, predominante à época no estudo do professor) a partir da publicação do artigo

de Shavelson e Stern (1981) na prestigiada *Review of Educational Research* e da revisão de literatura da autoria de Clark e Peterson (1986) inserida na 3.^a edição do *Handbook of Research on Teaching* (Wittrock, 1986), pressupõe que o pensamento do professor (conhecimentos, crenças, expectativas, teorias implícitas...) guia e orienta o seu comportamento.

Neste enquadramento, definimos que o objeto de estudo seriam **as concepções dos orientadores sobre a situação e os requisitos da função de orientação.**

Em suma, ao formular o objeto e objetivos desta forma, e enquanto investigadora, partilhamos já um conjunto de princípios que enquadram dentro do real passível de ser conhecido e estudado o mundo do subjetivo. Esta assunção funda-se no conjunto de abordagens que considera essencial conhecer a perspetiva dos sujeitos para a compreensão dos seus comportamentos, e que é genericamente referido como “metodologias qualitativas” ou “abordagens interpretativas” (Bogdan e Biklen, 1994; Lessard-Hérbert, Goyette e Boudin, 1990; Huberman e Milles, 2002). Assumimos, por isso, que o estudo realizado integra o que Flick (2005) sintetiza como os oito traços transversais às diversas posições teóricas que se inscrevem nas abordagens qualitativas: i) *a compreensão*, que valoriza os pontos de vista dos sujeitos que integram o fenómeno em estudo; ii) *a reconstituição dos casos*, valorizando a singularidade e consistência de cada caso como elemento prévio a qualquer tipificação ou generalização; iii) *a construção da realidade*, a realidade não é um dado objetivo, é antes uma reconstrução, em vários níveis, partindo-se da construção do sujeito à construção produzida pelo investigador a partir dos pressupostos que assume; iv) *o texto como material empírico*, seja o texto (re)produzido oralmente ou seja o texto (re)produzido em registos escritos, isto é, assumindo-se o texto como base da interpretação; v) *a adequação dos métodos e técnicas*, que devem ser escolhidos em função do objeto e devem ser adequados à complexidade do mesmo; vi) *a diversidade de perspetivas*, valorizando-se os significados individuais e sociais do objeto e a descrição das inter-relações num contexto específico; vii) *a reflexão do investigador sobre a investigação*, que inclui a subjetividade do investigador como parte integrante da produção de saber; viii) *a variedade de abordagem e métodos*, que privilegia uma conceção teórica e metodológica multifacetada, e a triangulação de dados como elemento de redução das subjetividades envolvidas (subjetividades dos sujeitos na construção das suas narrativas, subjetividade na recolha e registo das narrativas e subjetividade na (re)construção e interpretação de dados).

Perante este quadro, a escolha do método e das técnicas de recolha de dados é, como também já afirmámos, central pois está intrinsecamente relacionada com a natureza dos dados a recolher e é um primeiro passo para a garantia da qualidade dos dados obtidos e, consequentemente, da sua interpretação (Denzin e Lincoln, 2000; De Ketele e Rogiers, 1993; Flick, 2005).

Relembrando que o objeto de estudo são as conceções dos orientadores sobre a situação e requisitos da função de orientação e que será pela recolha das opiniões dos orientadores que teremos acesso às mesmas, seguimos Foddy quando diz:

Fazer perguntas é normalmente aceite como uma forma rentável (frequentemente a única) de obter informação sobre comportamentos e experiências passadas, motivações, crenças, valores e atitudes, enfim, sobre um conjunto de variáveis do foro subjetivo não diretamente mensuráveis. (Foddy, 2002: 1)

Da mesma forma, apoiámo-nos em Ghiglione e Matalon (2001) considerando que o inquérito é o meio privilegiado para obter informações quando a observação direta não é ou possível ou frutuosa. Para o nosso estudo, a observação de uma situação de orientação não nos permitiria aceder às conceções dos orientadores, dificilmente acessíveis por outro meio que não a linguagem, ainda que de forma poucas vezes espontânea. Apresentaria ainda algumas limitações, quer no âmbito do rigor da recolha de dados quer em termos de tempo disponível, de difícil resolução face aos recursos e contextos em que se desenvolveu este estudo (processo de desenvolvimento de uma tese de doutoramento não integrado numa equipa de investigação).

O estudo desenvolvido enquadra-se, portanto, no paradigma interpretativo e pretende responder às questões colocadas partindo do estudo do caso específico dos orientadores integrados no quadro docente da Universidade de Lisboa.

2 – Escolha do caso e acesso ao campo

O acesso ao campo de investigação é um dos aspetos referidos na literatura sobre investigação a partir de abordagens qualitativas que implicam o acesso ao contexto real como algo problemático (Burgess, 1997). Para o desenvolvimento do estudo interessava recolher o maior e mais diversificado número de opiniões possível, e que estas

apresentassem algum potencial de transferibilidade. Embora a generalização dos resultados não fosse um objetivo prévio do estudo, pretendia-se encontrar matrizes e tipificações com alguma robustez. Considerámos que a Universidade de Lisboa, dada a sua dimensão e diversidade de escolas, se apresentaria como um caso rico e adequado para o nosso estudo. Foi nosso entendimento que o caso Universidade de Lisboa possuía, neste estudo, um interesse secundário (ainda que muito relevante), isto é, seguindo as palavras de Stake tinha um papel de suporte facilitando a nossa compreensão não da Universidade de Lisboa, não de uma amostra constituída pela Universidade de Lisboa, mas de “uma outra coisa” que se pretendia compreender e que atravessava a Universidade de Lisboa. Entendemos que se aplica o conceito de caso na medida em que apresenta um sistema funcional e integrado de diversas dimensões que contextualizam e balizam o fenómeno em estudo (Stake, 2000).

De acordo a tipologia de Stake, seria um estudo de caso instrumental na medida em que se pretendia clarificar e aprofundar o conhecimento sobre os fenómenos de orientação, e eventualmente identificar futuras linhas de trabalho que possibilitassem a construção de matrizes com potencial de aplicação, e transferibilidade, a contextos semelhantes (por exemplo, outras universidades). Não tínhamos em mente explicar ou encontrar relações causais, mas fazer uma aproximação para melhor compreensão; não tínhamos em mente afirmar a nossa positiva objetividade nem discutir os resultados segundo critérios de validade estatística, antes assumimos a nossa leitura subjetiva como investigadoras; também não tínhamos uma visão de descoberta, mas uma perspetiva de construção de conhecimento sobre o objeto.

Esta escolha apresentava ainda mais-valias no acesso ao campo, dada a facilidade em aceder à instituição e à informação pública sobre a mesma, e dada a proximidade geográfica das escolas que a constituem.

2.1. Breve caracterização do Caso

A caracterização de um caso deve ser tão detalhada quanto a problemática e os objetivos do estudo o exijam (Stake, 2000). Os capítulos anteriores refletem a influência que consideramos que o contexto institucional produz quer nas práticas como nas conceções dos orientadores, pelo que nos interessa caracterizar a Universidade de Lisboa e a sua orgânica global como limites do nosso caso. Assumimos que a caracterização detalhada de cada escola (faculdade ou instituto) não seria considerada como elemento caracterizante do caso, antes se considerou que a pertença a cada escola se constituiria como uma variável socioprofissional a estudar no âmbito do estudo empírico.

Ainda que a sua história remonte ao século XIII, a instituição atualmente designada como Universidade de Lisboa resulta da fusão entre a Universidade Técnica de Lisboa e a Universidade Lisboa, realizada em 2013. Trata-se de uma universidade pública que comporta dezoito escolas, vistas como unidades orgânicas de ensino e de investigação, abrangendo um conjunto de áreas do conhecimento que incluem as Artes e as Humanidades, as Ciências, as Engenharias, as Ciências da Vida, da Saúde, da Terra e do Espaço, o Direito, a Economia e as Ciências Sociais e Políticas, e áreas tão cruciais do nosso tempo como o Ambiente, o Clima, a Energia ou a Educação. São dotadas de órgãos de governo próprios e localizam-se em diversos espaços físicos na cidade de Lisboa, com exceção da Faculdade de Motricidade Humana, instalada no território do vizinho concelho de Oeiras.

As escolas são muito diversas em termos de oferta formativa, capacidade de investigação, instalações, dimensões e recursos financeiros. À exceção do Instituto de Ciências Sociais, que só oferece formação pós-graduada, as restantes 17 escolas, apresentam ofertas de 1.º, 2.º e 3.º Ciclo do ensino superior.

Cada escola da Universidade de Lisboa apresenta no seu site oficial o corpo docente que lhe pertence. No ano letivo de 2018/2019, o número de docentes totalizava 3796 pessoas, distribuídas da seguinte forma⁸

⁸ Assinala-se que a forma de apresentação do corpo docente no site de cada escola é muito diversificada, não permitindo uma apresentação mais detalhada ao nível de categoria profissional e forma de vínculo dos docentes identificados.

Quadro 4

Número de docentes das diferentes escolas da Universidade de Lisboa em 2018/2019

Escola	N.º de docentes listados no site oficial
Faculdade de Arquitetura	169
Faculdade de Belas-Artes	111
Faculdade de Ciências	392
Faculdade de Direito	265
Faculdade de Farmácia	149
Faculdade de Letras	182
Faculdade de Medicina	559
Faculdade de Motricidade Humana	117
Faculdade de Psicologia	66
Instituto de Ciências Sociais	100
Instituto de Educação	59
Instituto de Geografia e Ordenamento do Território	44
Instituto Superior de Agronomia	126
Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas	162
Instituto Superior de Economia e Gestão	244
Faculdade de Medicina Dentária	130
Faculdade de Medicina Veterinária	71
Instituto Superior Técnico	850
Total	3796

Fonte: Site oficial de cada uma das escolas.

A unificar o trabalho realizado por cada escola, existe um conjunto de normativos, procedimentos e orientações⁹ emanados da Reitoria da Universidade de Lisboa (doravante, Reitoria), garantindo-se, no entanto, o respeito pelas especificidades de cada instituição integrada e pela regulamentação nacional.

⁹ Despacho n.º 2950/2015, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 57, de 23 de março de 2015, que atualiza e harmoniza as regulamentações internas relativas aos ciclos de estudos de pós-graduação, considerando o Regime Jurídico dos Graus e Diplomas do Ensino Superior.

3 – Trabalho empírico – o questionário

3.1 – Opções metodológicas gerais sobre questionário

O desenho da investigação foi condicionado por dois aspetos: um decorrente do objeto de estudo (conceções do sujeito) e o outro decorrente do elevado número de sujeitos que a população-alvo integrava (particularmente pertinente dado o estudo ser realizado por um investigador isolado). Perante estas condicionantes, e conforme referem Ghiglione e Matalon (2001), o inquérito foi selecionado como o método que efetivamente poderia transmitir as informações pretendidas, em particular o inquérito sob a forma de questionário, entendendo-se este como uma sequência fechada (ou tendencialmente fechada) e pré-definida de questões.

A produção do questionário implica que o investigador tenha a garantia, ou pelo menos um grau de confiança muito elevado, de que sabe com exatidão o que pretende saber. O investigador deve identificar de forma completa as diversas dimensões/aspetos envolvidos no tema face ao objetivo do estudo, e ainda os diversos significados atribuídos à expressão da forma de questionar os sujeitos sobre os mesmos. A problemática que encerra este estudo e que se apresenta nos capítulos anteriores está ainda longe de produzir um quadro que permita assumir essa segurança, devendo-se por isso assumir que a construção do questionário teria de passar por uma fase exploratória, de índole qualitativa.

Com efeito, quando temos ainda poucas hipóteses e quando mal sabemos como colocar o problema à população a inquirir torna-se necessário recorrer a um método completamente aberto. Em contrapartida, para construir um questionário é obviamente necessário saber com exactidão o que procuramos, garantir que as questões tenham o mesmo significado para todos, que os diferentes aspectos da questão tenham sido abordados, etc. São estas as condições que se procuram com a realização de entrevistas e com o teste às primeiras versões do questionário (pré-teste). (Ghiglione e Matalon, 2001: 105)

O programa de recolha de dados foi estruturado de acordo com a necessidade de fundamentar o questionário:

1.ª etapa – Construção e aplicação da entrevista exploratória

Efetuada a opção pela entrevista foi necessário selecionar o tipo de entrevista mais adequada ao estudo. Face às características de cada tipo de entrevista, a entrevista semidireta (diretiva ao nível dos temas e dos objetos sobre os quais se quer recolher informações) e em parte não dirigida (no interior dos temas) apresenta vantagens que se adequam aos objetivos deste estudo. De Ketele e Rogiers (1993) defendem que este tipo de entrevistas reflete melhor as representações dos indivíduos, dado que a pessoa entrevistada tem mais liberdade na maneira de se exprimir. Quanto muito, o entrevistador prevê algumas perguntas importantes ou alguns pontos de referência (Albarello *et al.*, 1995).

A flexibilidade e a fraca directividade do dispositivo que permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais.” (Quivy e Campenhoudt, 1995: 194)

Há, no entanto, que considerar que existem limitações quanto à validade dos dados recolhidos e que estas devem ser acauteladas. Não é possível garantir, devido às subjetividades presentes, que as informações sejam idênticas às obtidas em outra situação, nem que haja posteriormente comparabilidade perfeita de dados. Como referem Albarello *et al.* (1995), há ainda que considerar que as entrevistas permitem aceder às representações, logo não se pode concluir acerca das práticas efetivamente colocadas em ação. A entrevista pode assim conduzir, quando isolada, a falsas interpretações, pelo que ganha coerência e consistência num conjunto, permitindo objetivar a informação, o que fundamenta a opção por se efetuarem várias entrevistas.

2.ª etapa – Produção do questionário e pré-teste

A partir dos resultados obtidos através das entrevistas exploratórias realizadas foi construído o quadro de respostas possíveis e identificada a linguagem utilizada pelos inquiridos (Ghiglione e Matalon, 2001). Esta fase é particularmente necessária quando não existe um referente teórico ou resultados de outras investigações, como acontece no presente estudo, que permitam à partida delimitar as dimensões a incluir no questionário.

A construção do questionário deverá ser orientada pela construção de um quadro-base de dimensões/aspectos que devem ser integrados no questionário e sobre os quais

pretendemos que os inquiridos se posicionem. Consideramos que esta necessidade obriga a um processo de referencialização, como definido por Figari:

A referencialização consiste em assinalar um contexto e em construir, fundamentando-o com os dados, um corpo de referências relativo a um objecto (ou a uma situação) em relação ao qual poderão ser estabelecidos diagnósticos, projectos de formação e avaliações. A referencialização pretende ser um método de delimitação de um conjunto de referentes e nisso se distingue do referencial que, por sua vez, designa um produto acabado e, mais exactamente, uma formulação momentânea da referencialização. (Figari, 1996: 52)

Identificados os itens, a construção das perguntas é o processo seguinte. As questões a desenvolver deverão garantir que o tópico foi claramente definido e ser específicas quanto ao tipo de informação que se pretende obter. Neste sentido, as questões devem ser relevantes para os inquiridos e devem evitar-se questões hipotéticas ou redundantes. Interessa também garantir que as questões não sofrem enviesamento através da sua complexidade, dificuldade na compreensão do tipo de resposta compreendido ou densidade semântica (devem ser evitadas palavras tão abstratas e/ou genéricas que não dispõem de qualquer referencial empírico concreto ou que possuam elevada probabilidade de serem mal interpretadas pelos inquiridos, quer por se tratarem de palavras raramente utilizadas na vida quotidiana, quer por serem palavras utilizadas sobretudo em determinados meios (por exemplo, calão ou termos técnicos) (Foddy, 2002).

Em síntese, apesar de não existir um sistema de regras definido quanto à forma como se devem construir as questões (Foddy, 2002; Ghiglione e Matalon, 2001), há alguns aspetos que devem ser considerados:

- utilizar vocabulário o mais preciso possível e corrente na prática dos docentes;
- contextualizar o tópico e a informação requisitada;
- manter uma estrutura lógica coerente;
- requisitar apenas um tipo de informação em cada tópico;
- manter uma formulação coerente;
- remeter as questões para o indivíduo e não para o grupo profissional.

Quanto à forma de resposta, poder-se-ia considerar a colocação de questões abertas, mas para o número de aspetos a considerar prevê-se que o inquérito seria demasiado exaustivo, o que rapidamente levaria à desmotivação e a respostas curtas e pouco expressivas (Foddy, 2002). Também a análise dos resultados, centrada na codificação das respostas, criaria problemas adicionais em termos de dificuldade e morosidade. Optou-se por isso por desenvolver, sempre que possível, questões de resposta fechada ou de resposta curta.

As questões de resposta fechada levantam o problema de garantir que todas as respostas são possíveis, ou dito de outra forma, que todas as respostas encontram o seu lugar nas opções fornecidas. Seguindo as indicações da literatura, quando o objeto em estudo são representações, opiniões, etc..., uma das opções mais utilizadas são as escalas. Uma escala representa um contínuo que situa a opinião do indivíduo num determinado ponto. A escolha da escala deve ser considerada ao mesmo tempo que se considera a análise de dados, de forma a que se obtenham informações adequadas ao tratamento e objetivos pretendidos. A clareza e o rigor da escala são limitados pelo facto de a sua apresentação depender da linguagem com que é apresentada. A utilização de escalas numéricas, e sempre que seja demasiado complexo ou artificial apenas apresentando os pontos extremos das escalas, é uma das estratégias utilizadas para limitar a influência da linguagem na seleção da resposta (De Ketele e Rogiers, 1993; Moreira, 2004),

A par das questões de formulação e tipo de resposta, a ordenação, sequência e contexto criado para a colocação das questões são aspetos que devem merecer particular cuidado. (Ghiglione e Matalon, 2001)

Se as componentes de construção das questões são de extrema importância, a sua validação para que os resultados sejam pertinentes reveste-se da mesma importância. De acordo com a literatura, a validação do questionário passa por duas etapas. Numa primeira etapa o conjunto de questões é dado a uma amostra de peritos que excluem todas as questões que não cumpram os requisitos acima expostos e apresentam sugestões de melhoria. Do consenso encontrado resultam as questões a incluir efetivamente no questionário.

Numa segunda fase é efetuada uma aplicação-piloto do questionário a parte da população e os participantes são questionados quanto à pertinência e clareza das questões,

assim como quanto às dificuldades ou obstáculos encontrados ao preenchimento do instrumento.

3.ª etapa – Aplicação do questionário à população

Após a validação do questionário este é apresentado a toda a população, garantindo que todos possuem as mesmas condições para participar no estudo. Neste sentido garante-se que, face a uma população, obtemos uma amostra aleatória da população em estudo. A participação é particularmente condicionada pela capacidade do investigador em motivar os sujeitos para a participação.

3.2 – Procedimentos éticos e metodológicos

3.2.1 – Procedimentos éticos

Investigar em educação, como em qualquer outra área que envolva o ser humano, obriga em primeiro lugar a assumir que existe um conjunto de princípios que devem ser seguidos no respeito pelo indivíduo. Neste sentido esta investigação teve como guia orientador a Carta de Ética para a investigação em educação e formação em vigor no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Tivemos em particular consideração a garantia do consentimento informado: no âmbito das entrevistas realizadas os entrevistados foram esclarecidos, inicialmente por email, e depois antes do início da entrevista, quanto aos objetivos e âmbito da investigação, assim como quanto à forma de tratamento e divulgação da informação recolhida, garantindo-se o anonimato e a sua participação foi assumida voluntariamente. Solicitou-se ainda autorização para gravação das entrevistas.

No que se refere aos questionários, foi enviado um email de convite à participação, no qual se informava quanto aos objetivos e âmbito do mesmo, tempo previsto para resposta, a forma de tratamento e divulgação dos dados, assim como a forma como os contactos foram obtidos. Garantiu-se o anonimato dos questionários, não havendo registo dos participantes (o controlo de dupla resposta era apenas controlado pela possibilidade de utilização única do link enviado). Ficou garantida a participação voluntária.

3.2.2 – Realização de entrevistas exploratórias

Construção do guião de entrevista

A construção da entrevista exploratória partiu da identificação dos diversos elementos que a literatura identificava como relacionados com a temática do estudo e ainda considerando os objetivos do mesmo. Construiu-se o guião de entrevista, que assentou em três grandes blocos temáticos:

- Conhecer o percurso até à docência;
- Conhecer as conceções de docência;
- Conhecer as especificidades da situação de orientação.

A partir deste enquadramento foi desenvolvido o guião de entrevista com os seguintes objetivos:

- a) Caracterizar as representações do professor do ensino superior enquanto profissional do ensino que exerce funções de orientação de teses;
- b) Caracterizar a orientação enquanto uma atividade docente com contornos específicos, em função das conceções percebidas pelos orientadores.

O Quadro 4 mostra os objetivos específicos de cada um dos blocos do guião final da entrevista aplicada:

Quadro 4

Objetivos específicos dos blocos da entrevista

Bloco	Objetivos específicos
A - Legitimação	Estabelecer relação empática com o entrevistado; Enquadrar a entrevista e assegurar o anonimato e a estrita utilização dos dados no âmbito académico;
B - Funções do docente no ensino superior	Conhecer a noção de docência; Conhecer a identidade profissional percebida; Compreender a relação entre docência e investigação; Identificar funções do docente no ensino superior;
C - Formação e competência	Identificar competências específicas da função docente; Perceber a integração da orientação na função docente e a sua especificidade; Identificar e caracterizar o percurso de formação para a docência; Compreender a valorização da necessidade de formação; Identificar eventuais necessidades de formação;
D - Orientação	Caracterizar a orientação; Distinguir a orientação do ensino e da investigação; Identificar competências específicas; Conhecer dificuldades da atividade do orientador; Compreender a relação profissional com esta atividade ou função.

O guião de entrevista foi inicialmente testado com uma aplicação à orientadora desta tese. Apesar do profundo conhecimento dos objetivos e temáticas, esta simulação permitia perceber em que medida o guião seria adequado. Interessa salientar que esta aplicação aconteceu sem que o guião fosse previamente conhecido ou validado pela orientadora. A aplicação da entrevista foi gravada e transcrita e foi apreciada de forma global. Concluiu-se que as questões motivavam para respostas articuladas e ricas e que a duração da entrevista era compatível com a recolha da informação pretendida.

Perfil dos entrevistados a seleccionar e seleccionados

Para a aplicação da entrevista exploratória decidiu-se que os entrevistados deveriam pertencer à população que se pretendia integrar no estudo de forma a garantir que haveria o máximo de informação para a formulação das questões a incluir no questionário. Decidiu-se ainda que deveriam ser escolhidos até 10 sujeitos, de forma que se conseguisse ser exaustivo na identificação das possibilidades de resposta.

Por uma questão de conveniência, foi solicitada a colaboração de uma das escolas da Universidade de Lisboa, no sentido de identificar no seu corpo docente o conjunto de orientadores que simultaneamente estivessem a orientar alunos a frequentar o primeiro ano do 3.º ciclo e ainda que estivessem a orientar alunos no último ano do mesmo¹⁰.

Dados da realização (data, gravação, etc...)

No ano letivo 2014/2015 foram identificados sete potenciais docentes nessa escola, não tendo sido possível entrevistar dois deles. As entrevistas foram realizadas nos gabinetes de cada docente entre outubro de 2014 e fevereiro de 2015.

Procedimentos de análise: análise de conteúdo temático

As entrevistas exploratórias foram alvo de uma análise exaustiva. Para realizar a tarefa de ter em consideração o máximo possível de informação recolhida, optou-se por

¹⁰ Por ano final entendeu-se alunos que já estivessem pelo menos no quarto ano do 3.º ciclo, uma vez que o previsto são 4 anos.

utilizar a análise de conteúdo indutiva (Bardin, 1977), ou seja, parte dos dados para a elaboração de uma grelha de análise.

Esta técnica desenvolveu-se ao longo de três etapas sequenciais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretações (Bardin, 1977). Sucintamente, a pré-análise teve como objetivos efetuar a organização da informação, isto é, tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas. De seguida, a exploração do material consistiu na administração sistemática das decisões tomadas, sendo a codificação a operação central. Por fim, realizou-se o tratamento dos resultados obtidos e a sua interpretação. Nesta fase, os resultados foram organizados em quadros coerentes que põem em evidência e relevo as informações fornecidas pela análise, possibilitando inferências e interpretações.

Categorias encontradas e dimensões retidas para o questionário

A análise efetuada teve como resultado 388 unidades de informação, que foram classificadas em 10 categorias, observáveis no Quadro 5:

Quadro 5

Síntese das Categorias e unidades de informação da análise de conteúdo

Categorias	Unidades de Informação	
	n	%
Conceitos	26	6,7
Docente	162	41,8
Doutoramento	2	,5
Ensino	9	2,3
Formação	49	12,6
Identidade profissional	9	2,3
Motivação inicial para ser docente do ensino sup.	17	4,4
Orientação	76	19,6
Orientador	30	7,7
Orientando	8	2,1
Total	388	100,0

De acordo com os resultados obtidos, verifica-se que as categorias encontradas se podem organizar em quatro grandes áreas. Numa primeira área, temos as representações e conceitos assumidos sobre os vários temas em estudo, tais como:

- na categoria **Conceitos** foram categorizadas todas as unidades em que os entrevistados assumiam as suas conceções sobre os temas em estudo;
- na categoria **Doutoramento** foram categorizadas todas as unidades que se referiam de forma global a este nível académico;
- na categoria **Ensino** foram categorizadas todas as unidades sobre o processo de ensino, as práticas e as referências formais;
- na categoria **Orientação** foram categorizadas todas as unidades que referem as representações sobre o processo de orientação, as práticas e as referências formais;
- na categoria **Orientando** foram categorizadas todas as unidades referentes especificamente ao público-alvo da orientação.

Numa segunda grande área temos a descrição da forma como o processo de se tornar professor do ensino superior foi assumido pelos entrevistados enquanto área profissional, nomeadamente:

- na categoria **Identidade Profissional** foram categorizadas as representações sobre a forma como se classificam enquanto profissionais;
- na categoria **Motivação Inicial para ser** professor do ensino superior foram categorizadas todas as unidades referentes às expectativas iniciais sobre profissão que levaram à atividade profissional de docente deste nível de ensino;

Numa terceira área, aborda-se a componente de preparação específica para a docência no ensino superior, e a forma como estes consideram que deveria ser realizada:

- na categoria **Formação** foram categorizadas todas as unidades que se referiam à formação específica do professor do ensino superior.

Por fim, a última área aborda especificamente as atividades do professor do ensino superior, quer especificamente na área do ensino e da orientação, assim como a relação com a investigação:

- na categoria **Docente** foram categorizadas todas as unidades que se referiam especificamente ao trabalho desenvolvido na área do ensino;
- na categoria **Orientador** foram categorizadas todas as unidades referentes à atividade desenvolvida especificamente nesta dimensão da atividade do professor do ensino superior.

3.2.3- Construção do questionário

Elaboração da matriz e primeira formulação de itens

Com base nos resultados obtidos foi desenvolvida uma matriz para o questionário que arentamos no quadro seguinte:

Quadro 6

Matriz do Questionário

Dimensão	Itens	Tipo de resposta
Caracterização sociodemográfica	Idade	Aberta curta
	Gênero	Seleção de uma opção
Caracterização socioprofissional	Unidade orgânica de pertença	Seleção de uma lista
	Área de doutoramento	Aberta curta
	Categoria profissional	Seleção de uma opção com possibilidade de outra opção em aberto
	Forma de acesso à docência/orientação	
	Anos de experiência como docente/orientador	Aberta curta
	N.º de teses orientadas	
	N.º de teses em orientação	
Identidade profissional	Tempo dedicado à orientação	Seleção de uma opção com possibilidade de outra opção em aberto
	Expressão social da profissão	
Contexto da orientação	Missão da universidade	Grau de concordância (escala de Likert com cinco níveis)
	Conceito de doutoramento	
Caracterização da situação e requisitos de orientação	Enquadramento da função	Grau de concordância (escala de Likert com cinco níveis)
	Atividades envolvidas	
	Requisitos de saber/conhecimento	
	Dificuldades sentidas	
	A relevância dos saberes/conhecimentos pedagógicos	
Formação pedagógica	A seleção do orientando	Grau de concordância (escala de Likert com cinco níveis)
	Frequência de formação para a docência/orientação	
	Outras formas de formação para a docência/orientação	
	Necessidades de formação pedagógica	

A partir da matriz foram desenvolvidos os itens e formuladas as questões. A construção dos itens foi fundamentada a partir do cruzamento de informação resultante dos normativos legais, orientações políticas nacionais e internacionais, literatura científica sobre a temática e resultados obtidos com a entrevista exploratória.

consideração a possibilidade de se estabelecerem secções, subordinadas a uma pequena introdução de contexto e cuja tipologia de resposta fosse equivalente.

Apreciação dos juízes e pré-teste

O resultado assim obtido foi sujeito à apreciação de três “amigos críticos”, selecionados apenas com o critério de terem experiência na orientação de doutoramentos e na facilidade de acesso aos mesmos. O questionário foi-lhes apresentado e foi dado um período de meia hora para o preencherem e analisarem. De seguida foi feita uma conversa sobre os aspetos que considerassem pertinentes.

Da conversa resultou que, em comum, os três amigos críticos tiveram dificuldade em posicionar-se quanto à forma como iniciaram a carreira docente. Apesar de todos confirmarem oralmente que não era uma ambição prévia ao ingresso no ensino superior (licenciatura), não consideravam que as opções correspondiam à sua opinião uma vez que “se confundiam” enquanto motivação interna e consequência das suas atividades como estudantes do ensino superior. Com base neste resultado, foram eliminadas as questões referentes às motivações para o ingresso na carreira docente, aceitando-se que não eram o foco do questionário e que a mais-valia potencial para o estudo era altamente condicionada pela dificuldade de resposta que colocavam.

Noutro sentido, e com perspetivas distintas, os “amigos críticos” referiram diversos aspetos sobre a pertinência de algumas questões, fundamentando com as suas perspetivas sobre a temática. Dado o carácter personalizado das opiniões, considerou-se que as questões em análise eram pertinentes e que respondiam aos objetivos pretendidos. Verificou-se que as questões colocavam o respondente numa perspetiva sobre o tema, a partir das suas próprias conceções, e que respondiam em concordância com as mesmas. Apesar de se assumir a pertinência das questões, algumas foram revistas com o objetivo de as clarificar, o que levou à reformulação de alguns itens e à reorganização da apresentação das questões. Realçamos:

- Eliminação da questão sobre o tempo médio semanal despendido – aproximadamente - com a orientação. Este item não criou qualquer dificuldade de compreensão, mas os três críticos informaram que a resposta dificilmente era “verdadeira”.
- Redução do número de itens propostos na questão sobre as missões da Universidade. Os três críticos indicaram algumas redundâncias, pelo que se fez um esforço de redução, optando-se por apresentar apenas 10 relativos a aspetos distintos.
- Na questão que solicitava o posicionamento sobre em que consistia o doutoramento, verificou-se por um lado que a formulação aberta da pergunta (O doutoramento ...) e os itens propostos eram todos validados num grau de concordância elevado. Os críticos referiram que não tinham forma de discordar. Referiram ainda que os itens que pretendiam clarificar como se relacionavam os conceitos de ensino e investigação eram apresentados com formulações “ambíguas”. A questão foi reformulada e assumiu-se que no âmbito do estudo o conceito de doutoramento pretendido se referenciava à finalidade do mesmo, e não a elementos mais organizativos, reduzindo os itens a 10.
- A questão sobre as funções do orientador (Orientar uma tese de doutoramento é uma função...), tal como a anterior, levantou muitas críticas quanto à formulação de um ou mais itens e quanto à “impossibilidade de não concordância”. Analisando a questão, e face ao objetivo, consideramos que esta questão não apresentava o tipo de informação pretendida inicialmente, ou seja, pretendia-se verificar se existia apenas uma relação institucional com a função ou se o que estava presente se prendia com o prestígio associado à mesma. Não se tendo conseguido esse objetivo, optámos por eliminar a questão.
- Na questão que pretendia associar itens relativos aos requisitos da função e às dificuldades sentidas, verificámos que os críticos analisavam esta questão dividindo os itens, pelo que a dividimos em duas questões.
- As duas questões centradas nos saberes e competências de teor marcadamente pedagógico, levantaram muitas questões quer em termos de pertinência, quer em termos de formulação, levando a que fosse reformulada e clarificada a sua intenção. Por um lado, tratava-se de perceber de que forma os tais saberes e competências eram perspectivados como relevantes para a situação de orientação; e, por outro lado, indagava-se sobre o interesse em frequentar formação nessas áreas.

Com as alterações resultantes da primeira análise por “amigos críticos”, foi revisto o questionário, tendo-se assumido a seguinte estrutura (e respetiva fundamentação da construção dos itens):

Quadro 7

Estrutura Final do Questionário -

N.º	Tipo resposta	Formulação e enquadramento	Itens	Fundamentação do Item
1	Aberta curta	“Responda, por favor, a cada questão selecionando a opção adequada ou introduzindo a informação solicitada.”	Ano de nascimento	
2	Fechada		Género	

Quadro 8

Estrutura Final do Questionário - Caracterização socioprofissional

N.º	Tipo resposta	Formulação e enquadramento	Ítems	Fundamentação do item
3	Aberta curta	“Responda, por favor, a cada questão selecionando a opção adequada ou introduzindo a informação solicitada.”	Em que ano finalizou o seu doutoramento	A literatura indica que uma das mudanças que têm ocorrido é a diminuição do tempo requerido para a concretização do doutoramento. Pretende-se perceber se se verifica esta evolução a partir da observação da relação entre a idade em que se acede à docência e a idade em que se finaliza o processo de doutoramento
4	Aberta curta		Área de doutoramento	A literatura sugere que as áreas científicas de pertença influenciam a conceção de doutoramento e os modelos de orientação
5	Fechada com opção de outra		Categoria profissional	
6	Fechada		Escola de pertença	A literatura sugere que os departamentos e estruturas organizativas influenciam a conceção de doutoramento e os modelos de orientação
7	Aberta curta		a) N.º de anos (aprox.) como docente no ensino superior b) N.º de anos (aprox.) como orientador c) N.º de teses doutorais (aprox.) concluídas (como orientador) d) N.º de teses que está presentemente a orientar	A literatura sugere que a experiência influencia a conceção de doutoramento e os modelos de orientação. Os itens a) e b) refletem a experiência a partir da dimensão anos de exercício da função de ensino (colocada como docente por ser a terminologia utilizada para essa função) e como orientador. Os itens c) e d) refletem a experiência e o sucesso como orientador

Quadro 9

Estrutura Final do Questionário - Identidade profissional

N.º	Tipo resposta	Formulação enquadramento	Itens	Fundamentação do item
9	Fechada com opção aberta	Indique a formulação que mais se aproxima da sua resposta quando tem de declarar socialmente a sua profissão. Escolha apenas uma das seguintes possibilidades	<p>a) Sou, indicando a área profissional em que se diplomou (por ex.: sou biólogo; sou jurista; sou educador de infância...)</p> <p>b) Sou investigador universitário.</p> <p>c) Sou professor universitário.</p> <p>d) Sou professor universitário em _____, indicando a área científica em que é docente (por ex. sou professor universitário em Direito).</p> <p>e) Sou professor universitário na Faculdade XX /Instituto da Universidade X.</p> <p>f) Outra. Indique qual.</p>	<p>A Identidade profissional é um dos elementos que influenciam a profissionalidade. Neste sentido operacionalizou-se a tipologia proposta por Taylor (1999):</p> <p>Identidade cosmopolita – alíneas b) e c)</p> <p>Identidade a partir de uma área do saber – a) e d)</p> <p>Identidade a partir de uma Instituição específica – e).</p> <p>A formulação dos itens foi construída a partir das respostas fornecidas nas entrevistas exploratórias. Apresenta-se ainda uma questão aberta por se considerar que é uma área onde esta formulação poderá ter outras formas que interessa apreender.</p>

Quadro 10**Estrutura Final do Questionário - Conceções de universidade**

N.º	Tipo resposta	Formulação e enquadramento	Itens	Fundamentação do item
11	Escolha múltipla com possibilidade de estabelecer de prioridades	“Encontra seguidamente um conjunto de 10 itens relativos a missões da universidade. O que lhe pedimos é que nos diga quais são as cinco missões que considera mais relevantes, indicando no quadrado de resposta a hierarquia.”	<ul style="list-style-type: none">a) Formar docentes do ensino superior.b) Formar investigadores.c) Formar profissionais altamente qualificados para as empresas/organizações.d) Produzir conhecimento novo.e) Sustentar a inovação tecnológica.f) Prestar serviços de formação especializada a profissionais diplomados.g) Colaborar na resolução de problemas colocados pelo desenvolvimento social, económico ou cultural do país.h) Ensinar o conhecimento científico produzido e reconhecido, nas várias áreas de conhecimento.i) Prestar serviços especializados à comunidade.j) Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem património da humanidade.	A literatura indica que os objetivos percebidos pelos docentes sobre a finalidade da universidade e do doutoramento influenciam a forma como atuam no desempenho das suas funções. Os itens propostos resultam da análise do discurso dos docentes nas entrevistas exploratórias, da análise dos normativos nacionais e das diretivas europeias para o ensino superior, em particular as que remetem para o 3.º Ciclo de estudos. Pretende-se perceber quais destes elementos são valorizados e com que grau de importância, assumindo-se que todos são reconhecidos (a partir das entrevistas exploratórias e dos resultados do pré-teste) como missões a cumprir.

Quadro 11

Estrutura Final do Questionário - Concepções Sobre a Situação de Orientação

Nº	Tipo resposta	Formulação e enquadramento	Itens	Fundamentação do item
10	Fechada com opção aberta	“O pressuposto mais importante para aceitar orientar um estudante...”	<ul style="list-style-type: none"> a) Não é uma escolha pessoal, é uma atribuição institucional. b) O projeto tem de se inserir na minha área de especialidade. c) O projeto tem de se integrar na(s) minha(s) linha(s) de investigação ou no desenvolvimento dos meus interesses de investigação. d) Outra. Indique qual. 	A literatura sobre o sucesso do doutoramento indica que a relação orientador/orientando é central e, dentro desta temática, referem que a forma como se estabelece a relação é um dos fatores que influencia a qualidade da mesma. Cada alínea representa variáveis identificadas como determinantes no estabelecer da relação – “imposição” institucional vs opção do orientador, presente na alínea a); critérios de seleção presentes nas alíneas b) e c), sempre que a opção é do orientador
12	Resposta fechada com escala de 1 a 5	“A finalidade do doutoramento é...”	<ul style="list-style-type: none"> a) ... formar docentes do ensino superior. b) ... formar investigadores. c) ... formar profissionais altamente qualificados para as empresas/organizações. d) ... produzir conhecimento novo. e) ... sustentar a inovação tecnológica. f) ... prestar serviços de formação especializada a profissionais diplomados. g) ... colaborar na resolução de problemas colocados pelo desenvolvimento social, económico ou cultural do país. h) ... ensinar o conhecimento científico produzido e reconhecido, nas várias áreas de conhecimento. i) ... prestar serviços especializados à comunidade. j) ... promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem património da humanidade. 	A literatura indica que os objetivos percebidos pelos docentes sobre a finalidade da universidade e do doutoramento influenciam a forma como atuam no desempenho das suas funções. Os itens propostos resultam da análise do discurso dos docentes nas entrevistas exploratórias, da análise dos normativos nacionais e das diretivas europeias para o ensino superior, em particular as que remetem para o 3.º Ciclo de estudos. Partindo dos itens inventariados para a questão 11, pretende-se perceber quais das missões da universidade são percebidas como finalidades do doutoramento

13	Resposta fechada com escala de 1 a 5	“O exercício da função de orientação requer...”	<ul style="list-style-type: none"> a) ... mestria no saber científico na área da tese. b) ... mestria no plano metodológico/investigativo na área da tese. c) ... saber científico em Pedagogia (Ciências da Educação/Educação). d) ... para além da mestria científica e metodológica, domínio de competências de elevado nível de teor marcadamente pedagógico. e) ... exatamente os mesmos saberes e competências profissionais exigidos pela função de ensino em qualquer dos ciclos do ensino superior. f) ... formação pedagógica específica. g) ... muita experiência de ensino. h) ... muita experiência no campo da investigação científica. 	Partindo do debate na literatura sobre a relação investigação e ensino no ensino superior, sobre a especificidade da docência e a pertinência do saber pedagógico e ainda sobre a especificidade do 3.º Ciclo de estudos, foram construídos os requisitos de saber e conhecimentos que o orientador deveria/poderia ter para orientar
----	--------------------------------------	---	---	---

14	Resposta fechada com escala de 1 a 5	<p>“São atividades do orientador ...”</p> <ul style="list-style-type: none"> a) ... acompanhar o trabalho de concepção da tese. b) ... acompanhar o trabalho de execução da tese. c) ... acompanhar o trabalho de preparação da defesa da tese. d) ... avaliar o trabalho de realização da tese. e) ... conduzir/dirigir o trabalho de realização da tese. f) ... validar cientificamente (tema, investigação; pesquisa e análise crítica da literatura...) o trabalho de realização da tese. g) ... controlar temporalmente a realização dos diferentes trabalhos envolvidos na elaboração de tese. h) ... ensinar nos domínios identificados como deficitários do doutorando (conhecimentos e competências). i) ... desenhar e organizar atividades de formação diversificadas. j) ... organizar sessões regulares de orientação. k) ... rentabilizar o tempo para debater ideias, discutir avanços, dificuldades e dúvidas. l) ... identificar e analisar de forma realista as necessidades de formação do doutorando. m) ... definir objetivos precisos e exequíveis para as reuniões periódicas com o doutorando. n) ... estimular e incentivar o estudante, ao longo do processo, em ordem à consecução dos objetivos do projeto. o) ... conceber e concretizar estratégias orientadas para potenciar a autonomia do doutorando. p) ... garantir a socialização do doutorando no meio académico. q) ... propor alternativas facilitadoras de decisões sobre o conteúdo e a metodologia do projeto de investigação. r) ... disponibilizar feedback útil em substância e no tempo. s) ... fazer a revisão de texto (dos diferentes textos produzidos ao longo do processo). t) ... colaborar ativamente na procura de recursos (humanos, financeiros, bibliográficos, logísticos) para a implementação do projeto de investigação. 	<p>A literatura apresenta inúmeros estudos de caso que, apesar de sujeitos a objetivos diferentes, oferecem uma listagem longa e diversificada de atividades que pertencem a este domínio. Interessa com esta questão perceber quais destas atividades são percebidas como fazendo parte (ou desejavelmente fazendo parte) das práticas de orientação</p>
----	--------------------------------------	--	---

15	Resposta fechada com escala de 1 a 5	<p>“Na função de orientação enfrento como desafios...”</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) ... as minhas condições de trabalho. b) ... a falta de formação pedagógica para o desempenho da função. c) ... a dificuldade de conciliação do tempo, por parte dos doutorandos, entre as suas atividades profissionais e o projeto de doutoramento. d) ...a dificuldade de gestão do tempo, por parte dos doutorandos. e) ... a insuficiente preparação metodológica dos orientandos. f) ... a insuficiente preparação dos doutorandos na área científica em causa. g) ... a necessidade de tempo para a minha atualização em metodologias de investigação recentes/inovadoras. h) ... a necessidade de tempo para a minha atualização científica. 	<p>A literatura que analisa as questões do sucesso dos processos de doutoramento apresenta resultados que indicam que este depende das características dos formandos, nomeadamente dos “novos públicos”, das condições de trabalho e enfoca em particular a necessidade de maior formação pedagógica dos docentes. Os itens propostos representam por isso desafios que se centram nestes resultados, organizando-os em duas vertentes: dificuldades do orientador, internas b) e externas a), g) e h); e dificuldades do orientando, internas e), f) e g) e externas c) e d). Pretende-se verificar como percebem os orientadores as dificuldades que se enfrentam em termos de sucesso dos programas de doutoramento, se a componente de ensino é equacionada como pertencente vs preparação prévia adquirida e o centro é o projeto de investigação, e ainda se a componente pedagógica é percecionada como lacunar.</p>
----	--------------------------------------	--	---	---

Quadro 12

Estrutura Final do Questionário - Necessidades de formação

Nº	Tipo resposta	Formulação e enquadramento	Itens	Fundamentação do item
7	Fechada com opção aberta	“Teve formação pedagógica formal para a ensinar na universidade?”	a) Sim vs não. b) Não, mas gostava de ter tido. c) Outra.	<p>A literatura indica que a grande maioria dos docentes universitários nunca frequentou formação pedagógica. Neste sentido, a alínea a) acomoda esta situação.</p> <p>A alínea b) reflete as respostas que indiciam que apesar de não ter existido foi/é sentida essa necessidade.</p> <p>A alínea c) reflete as respostas dos que consideram que não tendo tido essa formação de forma formal, existiram processos formativos/ experiências que cumpriram esse objetivo</p>
8	Fechada com opção aberta	“Teve formação pedagógica formal para a orientação em processos de doutoramento?”	d) Sim vs não. e) Não, mas gostava de ter tido. f) Outra.	Fundamenta-se na mesma argumentação da questão 7, mas tendo como centro a situação de orientação

16	Resposta fechada com escala de 1 a	<p>“Para cada item indique a sua apreciação quer em termos de relevância para a função de orientação”</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Modelos e metodologias de formação. b) Modelos e estilos de supervisão. c) Aprendizagem nos adultos. d) Aprendizagem em situação de formação. e) Motivação de adultos para a aprendizagem e a formação. f) Pedagogia no ensino superior. g) Pedagogia doutoral (específica do doutoramento). h) Ética na formação. i) Ética na investigação científica. j) Práticas de ensino no contexto do processo de doutoramento. k) Práticas de avaliação no contexto do processo de doutoramento. l) Políticas educativas nacionais relativas ao doutoramento. m) Políticas educativas na União Europeia relativas ao doutoramento. n) Teoria e desenvolvimento curricular. o) Técnicas de comunicação (científica) escrita e oral. p) Técnicas de recolha de dados. q) Técnicas de tratamento quantitativo de dados. r) Técnicas de tratamento qualitativo de dados. s) Técnicas de planeamento de design de Investigação. t) Novas tecnologias aplicadas à orientação. u) Técnicas de revisão de texto. v) Técnicas de pesquisa bibliográfica. w) Técnicas de uso de ferramentas digitais para apoio à revisão da literatura. x) Técnicas de revisão crítica da literatura científica. y) Técnicas de feedback. z) Técnicas de supervisão a distância. aa) Técnicas de tutoria. bb) Técnicas de organização e de gestão das sessões individuais. cc) Técnicas de organização e de gestão das sessões em pequenos grupos. dd) Estratégias de liderança aplicadas. 	<p>Listando da literatura as áreas de conhecimento e técnicas associadas ao domínio pedagógico, cada alínea apresenta ou uma área de saber/conhecimento pertencente ao domínio da pedagogia, ou uma técnica específica associada à execução das dinâmicas inerentes à orientação. Pretende-se perceber como é percebido o contributo da dimensão pedagógica (saberes, conhecimentos e técnicas)</p>
----	------------------------------------	---	---	---

			ee) Técnicas de gestão de projetos de investigação ff) Técnicas de gestão de tempo gg) Técnicas de suporte à tomada de decisão hh) Técnicas de Técnicas de controlo de emoções ii) Técnicas de observação e de análise de situações de formação/orientação jj) Técnicas de suporte à relação pedagógica doutorando/orientador	
17	Resposta fechada com escala 1 a 4	“Para cada item indique a sua apreciação em termos do seu interesse em ter formação”	<i>Mesma listagem apresentada na Q16.</i>	Partindo da listagem de saberes, conhecimentos e técnicas, interessava perceber qual o interesse potencial dos inquiridos em frequentar formação nessas temáticas e ainda qual a relação entre o potencial (des)interesse e a relevância apresentada

Redação definitiva

Revisto o questionário, avançámos para uma validação mais alargada, selecionando-se para tal professores do ensino superior universitário com experiência de orientação e que não pertencessem à população a integrar o estudo. Foram convidados a participar seis docentes e foi solicitado que pedissem a colaboração de mais um colega, tendo-se obtido um total de 13 participantes. O questionário foi aplicado online, por envio do link de acesso. Os resultados obtidos foram analisados apenas com recurso à estatística descritiva, nas questões fechadas e de resposta aberta curta, tendo-se dado particular ênfase à última questão, relativa à observação/apreciação do questionário preenchido e que foi analisada com recurso à técnica de análise de conteúdo.

Os respondentes tinham entre 49 e 76 anos, sendo 9 (69.2%) do sexo feminino e 4 (30.8%) do sexo masculino. Apenas um não realizou o seu doutoramento na área da Educação ou Ciências da Educação, tendo realizado na área da Geografia (planeamento regional e urbano). Verifica-se, por isso, que os respondentes, por terem sido convidados a partir das relações de conhecimento prévio, e apesar de se ter solicitado que preferencialmente solicitassem a participação de colegas fora da área, acabaram por identificar colegas da mesma área de estudo/trabalho. A integração dos respondentes numa área em particular é a principal limitação encontrada para a concretização do objetivo de aplicação do pré-teste, na medida em que limita a possibilidade de analisar a forma como o questionário se adequa a respondentes provenientes de outros campos científicos. Assumindo esta limitação, avançou-se com a análise dos resultados e a preparação do questionário final.

A análise descritiva dos resultados indicou que todas as questões e itens foram respondidos e houve diversidade nas respostas. Considerando que o objetivo desta aplicação consistia em recolher as opiniões relativamente ao instrumento em si, a questão 17 colocava precisamente os inquiridos na perspetiva de analisar o instrumento e apresentar sugestões de melhoria. Dos 13 inquiridos apenas 7 responderam:

- Um respondente refere a sua discordância face às menções qualitativas presentes na escala, explicitando a sua discordância com a opção de “não tenho opinião” para o valor neutro da escala (3);
- Dois respondentes referem o interesse e a pertinência do tema em estudo;
- Um respondente considera de forma global a pouca clareza de algumas questões;

- Um respondente reflete sobre a dificuldade de interpretação dos resultados obtidos na questão 16, por ser uma questão de resposta fechada;
- Um respondente sugere que o perfil do respondente, em termos de percurso profissional prévio, pode ser determinante para o tipo de resposta, em particular os docentes com experiência e formação prévia em outros níveis de ensino;
- Um respondente discorda da utilização da terminologia “técnicas” na questão 16.

Como se pode verificar, cerca de metade dos inquiridos não apresentam qualquer comentário ou sugestão de melhoria ao instrumento, e os restantes apresentam opiniões sobre questões diversificadas não existindo elementos comuns às mesmas. Interessa-nos em particular realçar que apenas um indivíduo refere a clareza das questões, mas não especifica esta observação com elementos contextualizados. Deste resultado, concluímos que as sugestões e comentários apresentados decorrem de características inerentes às especificidades de cada respondente e não a condicionantes do questionário, e que esta limitação é inerente a qualquer instrumento desta natureza. Assim sendo, considerámos que o instrumento se encontrava preparado para ser aplicado à população seleccionada para o estudo (Anexo 1).

3.2.4 – Aplicação do questionário

Identificação dos sujeitos e base de contactos

Para envio dos questionários compilaram-se as listagens de emails com a identificação de um total de 3796 docentes presentes nas listagens de docentes dos sites oficiais de cada escola da Universidade de Lisboa. Como resultado desta compilação verificou-se:

- a) a ausência de informação relativamente às três Faculdades de Medicina, que foi resolvida com o envio de um email à direção de cada uma das três escolas, solicitando o seu apoio no envio do questionário ao seu corpo docente. Apenas se recebeu resposta afirmativa da Faculdade de Medicina Dentária. Assumiu-se que o universo potencial do questionário ficaria reduzido a 17 escolas;
- b) A heterogeneidade da forma e tipo de informação disponibilizada, sobre o corpo docente, em cada escola. Optou-se por:
 - Nos casos em que apenas há a indicação do nome do docente e email, se considerar a totalidade dos docentes como o número de docentes a considerar para o envio;
 - Nos casos em que há informação sobre o tipo de vínculo, optou-se por:

- Não considerar os colaboradores identificados apenas como investigadores, à exceção do Instituto de Ciências Sociais, onde foram considerados todos os investigadores listados;
- Não considerar professores jubilados ou aposentados;
- Na ausência do email de alguns docentes, efetuar pesquisa nos repositórios e revistas científicas, uma vez que em algumas circunstâncias os emails são aí tornados públicos.

No Quadro 13 apresentamos o resultado final da construção da lista de emails por escolas.

Quadro 13

Identificação do universo de respondentes e constituição da lista de emails

Escolas	Nº de docentes identificados nos sites oficiais	Nº de docentes sem contacto público	Nº de docentes com contacto público	Nº de emails devolvidos por erro
Faculdade de Arquitetura (FA)	169	0	169	1
Faculdade de Belas-Artes (FBA)	111	0	111	
Faculdade de Ciências (FC)	392	11	381	
Faculdade de Direito (FD)	265	0	265	
Faculdade de Farmácia (FF)	149	20	129	1
Faculdade de Letras (FL)	182	23	159	1
Faculdade de Motricidade Humana (FMH)	117	7	110	
Faculdade de Psicologia (FP)	66	0	66	
Instituto de Ciências Sociais (ISC)	100	4	96	2
Instituto de Educação (IE)	59	0	59	
Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT)	44	6	38	
Instituto Superior de Agronomia (ISA)	126	3	123	1
Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP)	162	12	150	
Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG)	244	18	226	12
Instituto Superior Técnico (IST)	850	7	843	72
Faculdade de Medicina (FM)	559	559	0	
Faculdade de Medicina Veterinária (FMV)	71	71	0	
Faculdade de Medicina Dentária (FMD)	130	130	0	
Total	3796	871	2925	90

Prazos

Entre 26 e 27 de abril de 2019, procedeu-se ao primeiro envio do questionário. Este primeiro envio devolveu um total de 90 emails com indicação de falha na entrega. Foram revistos os emails em causa e procedeu-se ao reenvio a 30 de abril de 2019.

A 6 de maio, fez-se novo envio à listagem total solicitando a colaboração de quem ainda não tinha preenchido e um último apelo foi enviado a 14 de maio. Interessa referir que três dos contactos disponíveis no IST informaram por email que estavam aposentados ou já sem vínculo (2) ou que eram apenas investigadores (1) e ainda 1 dos contactados do ICS informou que era apenas investigador.

O envio de emails, em função dos dados oficiais disponíveis e da informação prestada, garantiu que fosse solicitada a participação a pelo menos 2828 dos docentes publicamente identificados por cada escola da Universidade de Lisboa no primeiro trimestre de 2019. Dos docentes efetivamente contactados, receberam-se 1073 questionários, dos quais 857 estavam completos.

Construção da base de dados

Para além das limitações já apresentadas, para a constituição da base de dados a considerar no estudo foi necessário validar a informação prestada por cada questionário, em particular no que se refere ao vínculo atual de cada docente e a verificação da experiência em orientação. Neste sentido verificou-se que 3 dos respondentes já se encontravam aposentados: 1 do IST, 1 da FL e 1 FBA. Nestes casos, as respostas foram retiradas da base. Foi ainda retirada uma resposta identificada como da Faculdade de Medicina que, por ser a única desta escola, e não se ter dado sequência ao pedido de colaboração, poderá ser um erro de digitação. No total foram considerados válidos 791 questionários.

3.2.5- Análise dos dados

A análise dos dados resultantes dos questionários e presente na base foi efetuada com recurso a medidas de estatística descritiva (frequências absolutas e relativas, médias e respetivos desvios-padrão) e estatística inferencial.

No âmbito da estatística inferencial, o nível de significância para rejeitar a hipótese nula foi fixado em $\alpha \leq .05$. Utilizou-se o teste do Qui-quadrado de independência, a Anova Repeated

Measures, o teste t de Student para uma amostra, o teste t de Student para amostras emparelhadas, a análise fatorial exploratória (AFE), o coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach, o teste de Kruskal-Wallis, e a regressão linear múltipla hierárquica.

Aceitou-se a normalidade de distribuição dos valores das variáveis quantitativas nas amostras com dimensão superior a 30, de acordo com o teorema do limite central. A normalidade de distribuição foi testada com o teste de Shapiro-Wilk ($n < 30$). O pressuposto do Qui-quadrado de que não deve haver mais do que 20,0% das células com frequências esperadas inferiores a 5 foi analisado. Nas situações em que este pressuposto não estava satisfeito usou-se o teste do Qui-quadrado por simulação de Monte Carlo. As diferenças foram analisadas com o apoio dos resíduos ajustados estandardizados.

Os pressupostos da regressão linear múltipla, designadamente a linearidade da relação entre as variáveis independentes e a variável dependente (análise gráfica), independência de resíduos (teste de Durbin-Watson), normalidade dos resíduos (teste de Kolmogorov-Smirnov), multicolinearidade (VIF e Tolerance) e homogeneidade de variâncias (análise gráfica) foram analisados e encontravam-se genericamente satisfeitos. As variáveis qualitativas foram transformadas em variáveis Dummy.

A análise estatística foi efetuada com o software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versão 25.0 para Windows.

CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

Enquadramento

Neste capítulo apresentamos os resultados obtidos, assim como a análise e reflexão sobre os mesmos, organizando a sua exposição em três seções, cada uma respondendo a uma questão organizadora. Em cada seção detalhamos as variáveis cujos resultados serão apresentados e expomos uma síntese final, que reflete os elementos mais significativos encontrados. Optámos por parcelar a apresentação dos resultados dada a dimensão dos mesmos e a necessidade de ir aprofundando os níveis de análise, sem descurar o necessário rigor de apresentação dos resultados. Pensamos ainda que desta forma, e apesar de não nos ser possível apoiar as nossas análises num quadro teórico prévio, conseguimos demonstrar a pertinência do contexto e enquadramento inicial que apresentamos na Parte I.

Na secção A procuramos responder à questão quem são os docentes participantes e como os podemos caracterizar. Na secção B, organizamos a apresentação dos resultados em torno das temáticas que potencialmente caracterizam as concepções sobre o processo de doutoramento e a função do orientador. Por fim, a secção C, organiza-se em torno das questões que permitem apreciar a forma como os temas da pedagogia são ou não relevantes como áreas promotoras de conhecimentos e de competências ao serviço da orientação e o interesse dos participantes em participarem em processos formativos sujeitos a essas temáticas.

A. Quem são os respondentes – caracterização

A caracterização dos respondentes, no contexto da nossa investigação, respondeu à necessidade de, por um lado, conhecer a amostra a partir das variáveis sociodemográficas (género, idade), mas também a partir de variáveis relacionadas com o posicionamento na carreira docente (categoria profissional, anos de experiência como docente e como orientador, número de teses orientadas e submetidas), formação prévia (área de doutoramento e formação pedagógica específica para o ensino e para a orientação), e por outro lado a partir da forma como concebem o seu contexto profissional (missão da universidade e identidade profissional expressa).

A caracterização sociodemográfica e do posicionamento socioprofissional representa uma recolha de dados de tipo factual (ainda que o posicionamento na carreira possa evoluir, este é um dado objetivo no momento da recolha). Já no que se refere à conceção do contexto profissional, interessou-nos construir um quadro compreensivo que, de acordo com a literatura consultada, pode ter influência na forma como estes profissionais atuam. Neste sentido, estas variáveis, para além de assumirem a função de pintar um retrato dos respondentes, serão utilizadas para explorar de forma mais detalhada as respostas aos restantes itens do questionário.

Assim, os resultados são apresentados numa sequência que se inicia com a apresentação dos resultados em termos de frequências relativas para a totalidade das respostas. Em seguida, são apresentadas as distribuições das respostas no cruzamento entre as variáveis de caracterização em análise. Esta análise volta a ser explorada, no sentido de dar maior robustez aos resultados, procurando encontrar correlações significativas entre as variáveis, sempre que os dados o permitam ou justifiquem.

No final desta seção é apresentada uma síntese, de índole interpretativa, que parte dos resultados obtidos nas variáveis estudadas e da sua análise.

A.1. Variáveis sociodemográficas

Foram integrados no estudo 791 docentes do ensino superior com experiência como orientadores. A dimensão da amostra é representativa da totalidade dos docentes da Universidade de Lisboa (3796) para uma margem de erro de 5% e um nível de confiança de 99%.

A maioria era do género masculino (57,9%). A média de idades era de 53,1 anos (DP = 9,4 anos) variando entre um mínimo de 25 e um máximo de 73 anos, dos quais metade tem menos de 54 anos de idade. De salientar que 50% possuem entre os 47 (percentil 25 = 46,5) e os 60 anos (percentil 75 = 60).

Um pouco mais de metade dos docentes tinham a categoria profissional de professor auxiliar (58,9%). A maioria lecionava no Instituto Superior Técnico (31,9%).

Tabela 1
Caracterização sociodemográfica dos respondentes (N = 791)

Variáveis	Freq	%
Gênero		
Feminino	333	42,1
Masculino	458	57,9
Idade		
Até 30	3	0,4
31-35	24	3,0
36-40	50	6,3
41-45	99	12,5
46-50	120	15,2
51-55	136	17,2
56-60	165	20,9
61-65	131	16,6
> 65	61	7,7
Escolas		
Faculdade de Arquitetura (FA)	46	27,22
Faculdade de Belas-Artes (FBA)	15	13,51
Faculdade de Ciências (FC)	118	30,10
Faculdade de Direito (FD)	27	10,19
Faculdade de Farmácia (FF)	35	23,49
Faculdade de Letras (FL)	51	28,02
Faculdade de Motricidade Humana (FMH)	40	34,19
Faculdade de Psicologia (FP)	13	19,70
Instituto de Ciências Sociais (ICS)	20	20,00
Instituto de Educação (IE)	38	64,41
Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT)	15	34,10
Instituto Superior de Agronomia (ISA)	33	26,20
Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP)	40	24,70
Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG)	48	19,67
Instituto Superior Técnico (IST)	252	29,65

Se considerarmos a proporção dos docentes em função do número de docentes das respetivas escolas, o Instituto de Educação é o mais representado (64,4%). Com mais do que um terço do corpo docente a participar no inquérito encontra-se o IE, o IGOT e a FMH. Com

cerca de 30% de participantes é ainda significativa a participação dos docentes da FC, IST, ISCSP e FA (Gráfico 1).

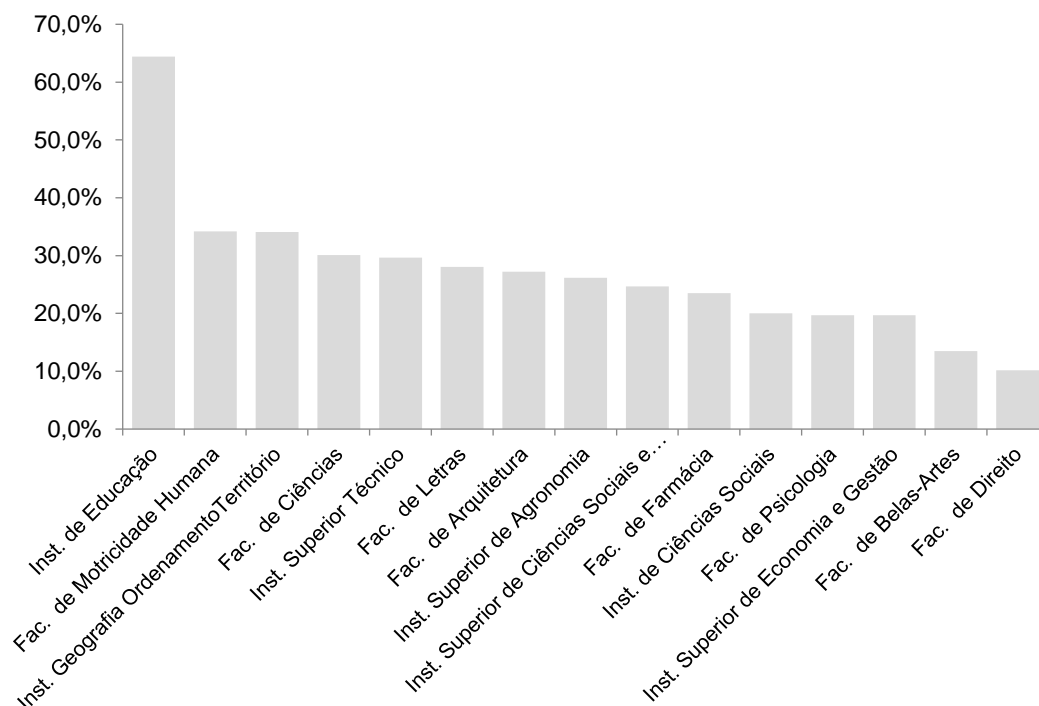


Gráfico 1. Percentagem de docentes que respondem por escola

Analisando a década de nascimento de que cada orientador por escolas, verifica-se que o ICS e a FD são as escolas com um corpo de orientadores mais jovens, tendo nascido em média no início da década de 1970. Na situação oposta temos a FL e o ISA, que são as escolas que apresentam um corpo mais envelhecido, que em média nasceu no início da década de 60 (Tabela 2).

Tabela 2

Distribuição dos respondentes por escola e por década de nascimento – estatísticas descritivas

Escola	n/r	déc 40	déc 50	déc 60	déc 70	déc 80	déc 90	média	mediana	desvio padrão	min	max	M	H
FA	0	0	12	16	17	1	0	1966	1968	8,35	1950	1981	15	31
FBA	0	0	2	6	6	1	0	1967	1966	7,23	1955	1980	7	8
FC	0	1	29	51	26	11	0	1965	1964	9,11	1949	1988	45	73
FD	0	0	3	6	16	2	0	1971	1972	7,12	1954	1982	9	18
FF	0	0	7	21	4	3	0	1965	1963	7,61	1954	1984	23	12
FL	0	1	23	15	9	3	0	1963	1960	8,92	1946	1981	28	23
FMH	0	0	9	20	7	4	0	1966	1965	8,20	1952	1985	18	22
FP	0	0	5	4	3	1	0	1965	1961	8,98	1957	1982	10	3
ICS	0	1	3	2	9	5	0	1971	1972	10,25	1949	1984	11	9
IE	0	1	12	15	6	4	0	1965	1964	9,71	1949	1985	29	9
IGOT	0	0	2	9	4	0	0	1966	1966	6,67	1953	1977	4	11
ISA	0	1	12	15	5	0	0	1962	1960	6,04	1949	1975	22	11
ISCSP	0	0	9	18	10	3	0	1967	1966	9,00	1950	1984	28	12
ISEG	0	0	11	20	12	4	1	1967	1965	10,18	1951	1994	18	30
IST	1	1	73	84	69	23	1	1966	1965	9,77	1949	1996	67	185

O IST é a escola que maior amplitude apresenta nas idades dos seus orientadores (47 anos) e o IGOT, FP, FBA, ISA e FC são as que apresentam menor amplitude (entre os 24 e os 28 anos).

A análise global da participação dos docentes por género permite constatar uma participação superior ao esperado de docentes do género feminino nas faculdades de Psicologia (76.9% vs 23.1%), Instituto de Educação (76.3% vs 23.72%), Instituto Superior de Agronomia (66% vs 33.3%), Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (70% vs 30%) e de docentes do género masculino no Instituto Superior Técnico (73.8% vs 26.2%), $\chi^2(14) = 90.091, p = .001$.

Caracterização socio profissional

Profissionalmente, mais de metade dos orientadores indicam que se encontram na categoria de professor auxiliar. É de salientar que cerca de 3,5% dos orientadores não estão inseridos na carreira docente, antes se inserem na carreira de investigador (ver Gráfico 2). Para esta situação contribui o quadro de docentes do ICS, embora a situação também aconteça de forma residual na FL, FF, FC, IE e IST (Tabela 3). Interessa salientar que o ICS, ao contrário das outras escolas, no que se refere à componente de ensino, apenas considera “formação avançada”, e o seu quadro de pessoal é constituído por investigadores que asseguram essa formação.

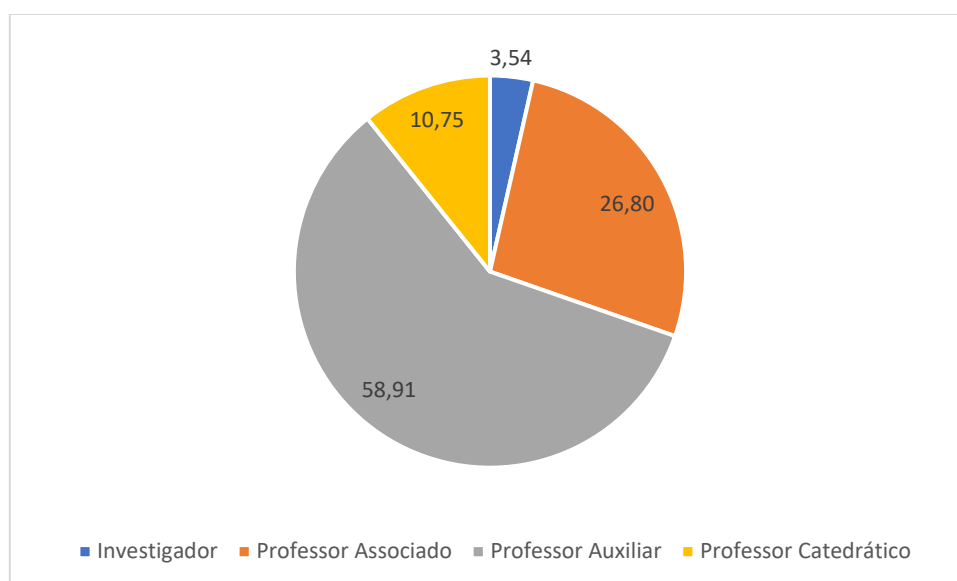


Gráfico 2. Distribuição dos orientadores por categoria profissional

Verifica-se ainda que, excluindo a situação particular do ICS, a única escola na qual não participaram professores catedráticos foi a FP, sendo que nas restantes participaram entre 4,35% e 18,75%, o que parece estar em linha com a dimensão das diversas escolas (Tabela 3).

Tabela 3

Distribuição dos orientadores por escola e por categoria profissional

Escola	Investigador		Professor Auxiliar		Professor Associado		Professor Catedrático		Total	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
FA	0	0	37	80,43	7	15,22	2	4,35	46	5,81
FBA	0	0	11	73,33	3	20,00	1	6,67	15	1,89
FC	1	0,85	77	65,25	31	26,27	9	7,63	118	14,91
FD	0	0	19	70,37	6	22,22	2	7,41	27	3,41
FF	2	5,71	21	60,00	11	31,43	1	2,86	35	4,42
FL	1	1,96	28	54,90	13	25,49	9	17,65	51	6,44
FMH	0	0	27	67,50	12	30,00	1	2,50	40	5,05
FP	0	0	9	69,23	4	30,77	0	0,00	13	1,64
ICS	14	70	5	25,00	1	5,00	0	0,00	20	2,52
IE	2	5,26	23	60,53	9	23,68	4	10,53	38	4,80
IGOT	0	0	9	60,00	4	26,67	2	13,33	15	1,89
ISA	0	0	22	66,67	6	18,18	5	15,15	33	4,17
ISCSP	0	0	23	57,50	11	27,50	6	15,00	40	5,05
ISEG	0	0	26	54,17	13	27,08	9	18,75	48	6,06
IST	8	3,17	129	51,19	81	32,14	34	13,49	252	31,85
TOTAL	28	3,54	466	58,91	212	26,80	85	10,75	791	100

A análise por **género e categoria profissional** revela uma participação superior ao esperado de docentes do género feminino nos professores auxiliares e de docentes do género masculino nos professores auxiliares e catedráticos, $\chi^2(3) = 12.739$, $p = .006$. Este dado vem reforçar o potencial interesse em prosseguir com estudos mais aprofundados no âmbito da carreira docente e do género, já aflorados pela forma como participaram no preenchimento do questionário.

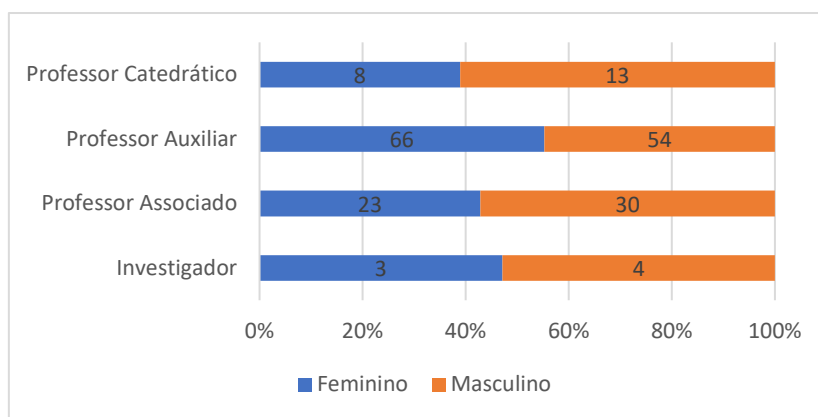


Gráfico 3. Distribuição dos orientadores por categoria profissional e por género

Considerando a **carreira e a experiência**, verifica-se que, em média, os entrevistados são docentes há cerca de 23 anos, embora haja alguns no seu primeiro ano. Como orientadores, são orientadores em média há 13 anos e, de novo, alguns estão no seu primeiro ano. De salientar que há pelo menos um participante que é orientador há 42 anos (Tabela 4).

Tabela 4

Experiência dos orientadores como docentes e como orientadores por escola (em média, mínimos e máximos)

Escola	n.º anos aprox. como docente			n.º anos aprox. como orientador			n.º de teses orientadas concluídas			n.º de teses presentemente a orientar		
	média	min doc	máx doc	média	min ori	máx ori	média	min Teses com	máx teses concluídas	média	min a orientar	máx a orientar
FA	23,65	10,00	40,00	10,83	2,00	30,00	4,43	0,00	65,00	3,16	0,00	11,00
FBA	17,67	9,00	25,00	6,73	3,00	11,00	2,47	0,00	15,00	2,87	1,00	9,00
FC	23,74	2,00	46,00	14,53	1,00	42,00	3,89	0,00	24,00	1,97	0,00	12,00
FD	23,22	10,00	45,00	7,70	2,00	25,00	2,73	0,00	50,00	6,52	0,00	35,00
FF	23,60	3,00	39,00	12,57	1,00	26,00	3,34	0,00	15,00	1,71	0,00	7,00
FL	28,63	5,00	49,00	14,92	4,00	30,00	5,16	0,00	30,00	3,41	0,00	19,00
FMH	25,75	3,00	45,00	12,23	1,00	30,00	3,78	0,00	20,00	2,30	0,00	6,00
FP	26,31	4,00	37,00	11,92	1,00	21,00	4,62	0,00	20,00	2,92	0,00	7,00
ICS	12,74	0,00	42,00	9,05	1,00	26,00	3,10	0,00	13,00	3,90	1,00	10,00
IE	21,16	3,00	39,00	11,65	1,00	26,00	5,38	0,00	40,00	4,37	0,00	10,00
IGOT	25,67	3,00	43,00	11,27	2,00	28,00	3,73	0,00	13,00	3,47	1,00	7,00
ISA	27,53	2,00	42,00	14,85	1,00	30,00	5,12	0,00	30,00	1,97	0,00	7,00
ISCSP	22,51	3,00	40,00	12,10	2,00	36,00	2,26	0,00	22,00	2,68	0,00	9,00
ISEG	23,19	1,00	44,00	11,50	1,00	32,00	4,02	0,00	60,00	2,66	0,00	26,00
IST	23,75	0,00	45,00	14,55	1,00	40,00	4,56	0,00	60,00	2,31	0,00	15,00
TOTAL	23,77	0,00	49,00	13,08	0,00	42,00	4,16	0,00	65,00	2,71	0,00	35,00

Analisando por escolas, verifica-se que a FD, a FBA e o IGOT se destacam pela menor amplitude de tempo **como docentes**, e o ICS e a FBA se destacam por terem o corpo de investigadores com menos anos de carreira.

Quanto ao número de anos como orientadores, por escolas, verifica-se que é na FBA e na FD que existe menor amplitude entre os anos como orientadores, assim como o corpo de orientadores com menor experiência.

Existe uma correlação positiva ($r = .141$, $p = .001$) entre o ano de nascimento e a idade em que se inicia a carreira docente, ou seja, a idade de entrada na carreira docente foi aumentando ao longo do tempo. Em média, a entrada na carreira docente aconteceu aos 29 anos, sendo que mais de 50% entraram depois dos 28. De salientar que 25% entraram com menos de 25 anos.

Por escolas, verifica-se que foi na FD que mais cedo iniciaram a atividade docente e que é no IE e no ICS que mais tarde se ingressa, em média entre os 32 e os 33 anos.

Como orientador, em média, começaram com 40 anos, sendo que um participante indica ter começado com cerca de 20 anos e outro 68. Explorando os dados, verifica-se que a entrada com apenas 20 anos poderá ser explicada pela participação em equipas de investigação, em que o apoio e a colaboração construíram a ideia de que esse momento é já em si um processo de “coorientação”. O início com 68 anos poderá ser explicado pelo facto de ser um dado apresentado por um professor convidado, que possui apenas dois anos de experiência como docente.

No que se refere ao **número de teses concluídas**, em todas as escolas existem orientadores que ainda não finalizaram nenhum processo de orientação de doutoramento, sendo que se destacam como orientadores com mais teses concluídas os docentes da FA, FD, IE, ISEG e IST. Com orientações a decorrer, a partir do número de teses em desenvolvimento, verifica-se que em muitas escolas existem docentes que presentemente não se encontram a orientar. De destacar que pelo menos um docente da FD e outro do ISEG indicaram estarem presentemente a orientar um elevado número de teses.

Os valores obtidos nos itens relativos ao número aproximado de “**teses concluídas**” e “**teses em desenvolvimento**” revelam, à luz dos dados de número de teses

doutorais registadas¹¹ por escolas, a necessidade de ler de forma cuidadosa este resultado. Por exemplo, para a FD estão registadas 149 teses doutorais, entre 2007 e 2019, sendo que o orientador com mais teses registadas possui 18. Os valores obtidos no questionário são discrepantes com este dado, no entanto, são consistentes com os dados apresentados sobre o número de dissertações de mestrado orientadas por alguns docentes da FD registadas na mesma base. Não fica estabelecido que os participantes do questionário tenham respondido apenas em função de teses de doutoramento e que, apesar de o item expressamente solicitar o “Nº de teses (aprox.) doutorais concluídas (como orientador)”, possam ter integrado no número fornecido no questionário também processos de orientação de dissertações de mestrado. Não se pode também excluir a possibilidade de terem sido considerados processos de coorientação e que, por isso, os números apresentados sejam, em alguns casos, tão elevados face aos dados registados.

Ainda analisando a potencial relação entre a experiência como docentes e como orientadores, considerou-se a possibilidade de existir alguma correlação entre estas variáveis. Há uma correlação estatisticamente significativa entre o número de anos como orientador e o número de anos como docente ($r = .776, p = .001$). Ou seja, a tendência é que os docentes com mais anos de profissão possuam também mais anos na atividade de orientação. A mesma premissa é expressa pela correlação elevada com o número de teses doutorais concluídas ($r = .504, p = .001$) e pela correlação entre o tempo como orientador e o número de teses concluídas ($r = .720, p = .001$). Mais tempo como docentes e como orientadores permitem ter concluído maior número de teses.

No entanto, analisando o presente, em termos de orientações em curso, não fica estabelecida a mesma força na correlação encontrada no ponto anterior. Verifica-se, de forma menos premente, que há uma correlação inversa entre o tempo enquanto docente e o número de teses presentemente a orientar ($r = .164, p = .001$). Ou seja, quanto mais anos de experiência tem um orientador, menos orientações terá a decorrer.

Para além da entrada na carreira docente, interessou-nos analisar a **idade com que os docentes participantes finalizaram os seus doutoramentos**. Este grupo de docentes, finalizou os seus doutoramentos, em média, com 36 anos de idade, sendo que a idade de

¹¹ Os dados relativos aos registos de teses estão disponíveis nos repositórios de cada escola ou associados a repositórios oficiais como o RCAAP.

finalização ficou entre os 22 e os 58, e que 50% finalizaram com idades entre os 32 e os 39. Analisando os dados à luz da década em que cada docente nasceu, verifica-se que o padrão se vai modificando. Para os docentes mais velhos existe uma grande dispersão em termos da idade com que finalizaram o doutoramento, que vai sendo cada vez menor ao longo das décadas seguintes (Gráfico 4).

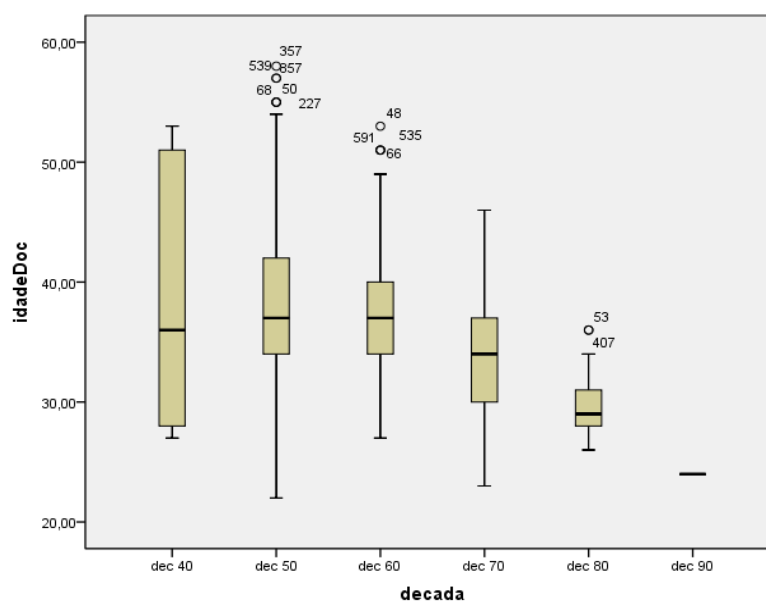


Gráfico 4. Distribuição dos docentes segundo a idade com que finalizaram os seus doutoramentos por década de nascimento

A idade em que se finaliza o doutoramento vai tendo uma amplitude cada vez menor à medida que se avança para o final do século XX. Esta correlação é muito forte ($r = -.405$, $p = .001$), sustentando que os processos de doutoramento são cada vez mais curtos.

Quanto às **áreas em que foram realizados os doutoramentos**, as respostas foram agrupadas a partir dos domínios científicos considerados pela FCT, resultando que a grande maioria se insere nas ciências exatas e das engenharias e nas ciências sociais e humanidades. Estes resultados acompanham os domínios que naturalmente correspondem a cada escola estudada. Há que salientar que não existe uma coincidência total entre os domínios de cada doutoramento e a inserção dos docentes nas escolas, uma vez que, para além dos domínios centrais de cada escola, existe necessidade de integração de diversas áreas nos planos de estudo e investigação (Tabela 5).

Tabela 5

Distribuição dos docentes por área da sua tese de doutoramento

Áreas	Freq	%
n/r	11	1,4
Ciências da Vida e da Saúde	62	7,8
Ciências Exatas e Engenharia	344	43,5
Ciências Naturais e do Ambiente	55	7
Ciências Sociais e Humanidades	319	40,3
TOTAL	791	100

Formação pedagógica dos respondentes

Globalmente, os docentes inquiridos não frequentaram qualquer formação formal para a docência. Há, no entanto, 4,55% de docentes que consideram ter tido acesso a outras formas de formação, e embora a sua expressão seja percentualmente residual (entre 0,25% e 1,39%), interessa conhecê-las pois representam formas de preparação para a docência na perspetiva destes orientadores. Como formação organizada é referenciada a frequência de ações/cursos específicos (n=4), de uma licenciatura via ensino (n=11), de ações/cursos proporcionados pela instituição/universidade (n=9) e de cursos genéricos (n=2). Como outros contextos de formação referem que foram acompanhados por docentes seniores (n=2), possuem o CCP (certificado de Competências Profissionais como Formador emitido pelo IIEFP, com n=1), possuem experiência profissional prévia (n=1), fizeram Provas de Aptidão Científica (n=3) ou referem que a formação pedagógica se integra na sua área de saber (n=2). Interessa ainda notar que 28,32% dos docentes que não frequentaram formação gostavam de o ter feito (Gráfico 5).

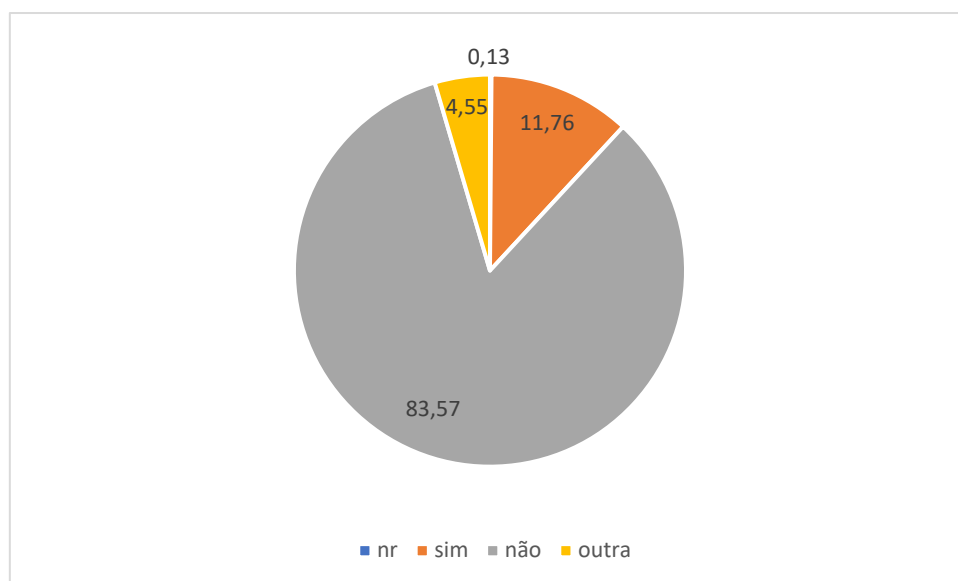


Gráfico 5. Frequência de formação pedagógica para o ensino

Analisando por escola, verifica-se que é no FMH (40%) e no ISCSP (30%) que há percentagens mais significativas de orientadores que frequentaram formação pedagógica para a docência no ensino superior, sendo que na FD, no ICS e no IGOT nenhum dos respondentes frequentou. É ainda de salientar que mais de 40% dos respondentes da FA, FD, FP e FF referem que gostariam de ter frequentado. É no IGOT, FL e IE que pelo menos 10% dos respondentes referem ter tido formação pedagógica por vias alternativas. (Tabela 6).

Tabela 6

Frequência de formação pedagógica para o ensino por escola

Escola	Frequentou formação pedagógica	Não frequentou formação pedagógica	Identifica outras formas de formação	Não frequentou, mas gostava de ter frequentado
	%	%	%	%
FA	23,91	36,96	2,17	36,96
FBA	14,29	64,29	7,14	14,29
FC	3,39	64,41	2,54	29,66
FD	0,00	59,26	0,00	40,74
FF	8,57	34,29	2,86	54,29
FL	11,76	58,82	11,76	17,65
FMH	40,00	30,00	5,00	25,00
FP	7,69	46,15	0,00	46,15
ICS	0,00	70,00	0,00	30,00
IE	13,16	47,37	10,53	28,95
IGOT	0,00	60,00	13,33	26,67
ISA	12,12	51,52	9,09	27,27
ISCSP	30,00	37,50	5,00	27,50
ISEG	8,33	58,33	2,08	31,25
IST	9,92	62,70	3,97	23,41

No que se refere a **formação específica para a orientação**, o panorama das respostas mantém que a quase totalidade não frequentou qualquer tipo de formação (95,45%), embora seja de salientar que, na opção em *outras formas de formação* surjam, isoladamente, a frequência de ações específicas (n=1), o acompanhamento por um docente sénior (n=1), a integração na área de saber (n=1) e a autoformação (n=3).

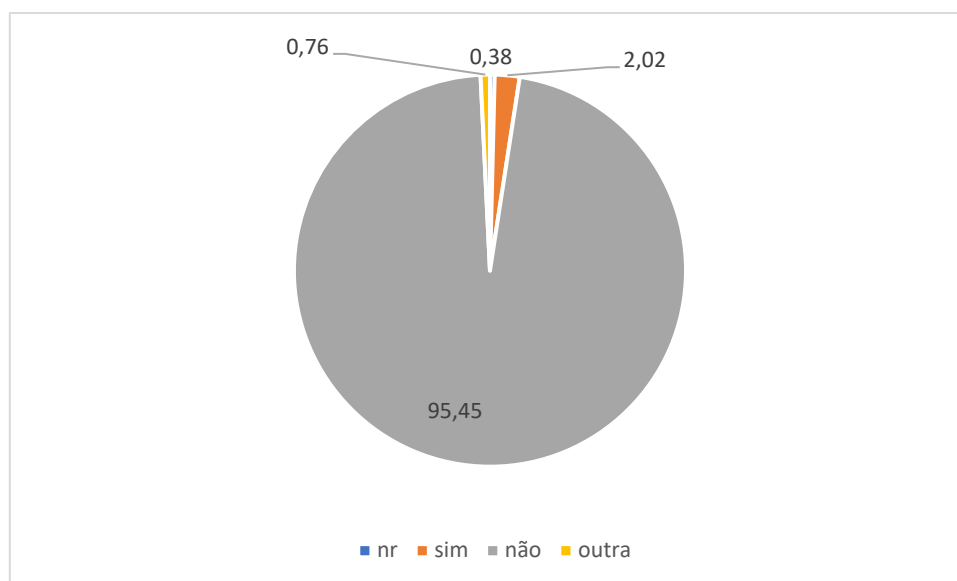


Gráfico 6. Frequência de formação pedagógica para a orientação

Por escolas, o panorama é disperso, distribuindo-se os docentes que frequentaram formação por várias escolas (Tabela 7).

Tabela 7

Frequência de formação pedagógica para a orientação por escola

Escola	Frequentou formação para a orientação	Não frequentou formação para a orientação	Identifica outras formas de formação	Não responde
	%	%	%	%
FA	6,52	91,30	2,17	0,00
FBA	7,14	92,86	0,00	0,00
FC	0,00	99,15	0,00	0,85
FD	0,00	96,30	3,70	0,00
FF	0,00	100,00	0,00	0,00
FL	0,00	94,12	1,96	0,00
FMH	10,00	90,00	0,00	0,00
FP	7,69	92,31	0,00	0,00
ICS	5,00	95,00	0,00	0,00
IE	2,63	92,11	2,63	2,63
IGOT	0,00	100,00	0,00	0,00
ISA	0,00	93,94	3,03	3,03
ISCSP	2,50	95,00	2,50	0,00
ISEG	2,08	95,83	0,00	0,00
IST	1,19	96,03	0,00	0,00

A.2. Variáveis relativas à identidade percebida e às missões da universidade

Identidade Percebida

A **identidade percebida** pelos docentes surge, como já foi referido, como elemento com potencial influência nas concepções e práticas dos orientadores, pelo que importa a sua análise. Neste estudo pretendemos utilizar esta variável como variável de caracterização, com o objetivo de perceber se esta apresenta algum tipo de valor adicional para a compreensão da questão em estudo. Neste sentido, e como não é do nosso interesse aprofundar o estudo da identidade, optámos por recorrer à tipologia proposta por Taylor (1999), que assume a identidade como uma construção simbólica, que remete para significados partilhados e não para qualidades do próprio, e propõe a organização desses símbolos em três categorias:

- Símbolos relacionados com o local de trabalho – identificação com uma instituição;
- Símbolos relacionados com a área de trabalho – identificação com uma matéria concreta;
- Símbolos relacionados com o ser docente no ensino superior – resultante da relação com a sociedade em geral, a qual tem por base os valores da autonomia académica e a liberdade académica (retratada em filmes com a ideia de que o professor universitário é alguém para além da vida quotidiana, corporizando o que designaremos como ideal cosmopolita).

Decorrente desta categorização, o questionário apresentava seis possibilidades de resposta, cinco das quais traduziam a identidade percebida em formas de expressão, deixando em aberto uma possibilidade para o participante explicitar a sua expressão individual, caso os itens não se adequassem. O item sou professor universitário aparece como dominante, com cerca de 42% das respostas (Tabela 8).

Tabela 8

Identidade expressa - Distribuição das respostas pelos itens

Itens do questionário	Freq	%
Sou professor universitário	329	41,59
Sou professor universitário na Faculdade XX /Instituto da Universidade X	175	22,12
Sou professor universitário em _____, indicando a área científica em que é docente (por ex. sou professor universitário em Direito)	108	13,65
Sou, indicando a área profissional em que se diplomou (por ex.: sou biólogo; sou jurista; sou educador de infância...)	77	9,73
Sou investigador universitário.	39	4,93
Outra	63	7,96
TOTAL	791	100

Aplicando a tipologia de análise de Taylor (1999) e, classificando as respostas propostas no item *outra*, obtivemos os resultados que constam da tabela 9.

Tabela 9

Identidade expressa - distribuição das respostas de acordo com a tipologia de Taylor

Tipologia proposta por Taylor (1999)	Freq	%
Símbolos relacionados com o local de trabalho	184	23,3
Símbolos relacionados com a área de trabalho	192	24,3
Símbolos relacionados com o ser docente no ensino superior	414	52,2
Itens não classificados	1	0,1
TOTAL	791	100

Globalmente, continuamos a observar a preponderância da identidade cosmopolita, já induzida a partir da preponderância do item sou professor universitário, com mais de metade dos orientadores a expressarem a sua identidade profissional a partir de símbolos relacionados com a universidade de forma geral, ou seja, a partir daquilo que consideram ser a representação social positiva da instituição “universidade”. Os restantes dividem-se, de forma quase equitativa, por uma identidade construída a partir de uma área de saber específica, a qual em si mesma tem valor na representação social percebida ou a partir de uma instituição específica, na medida em que o valor social é percebido a partir de uma representação em particular de uma determinada instituição de ensino superior.

Aprofundando a análise descritiva dos resultados no que se refere **à identidade expressa por género, década em que nasceram e área de doutoramento**, a maioria

dos orientadores expressa a sua identidade a partir de símbolos cosmopolitas e os restantes distribuem-se quase equitativamente pelos símbolos associados ao local de trabalho e área de trabalho. Interessa salientar que a exceção se prende com a distribuição em função da área de doutoramento, com os orientadores provenientes das áreas das Ciências da Vida e da Saúde e das Ciências Exatas e das Engenharias a penderem mais para símbolos associados ao local de trabalho, e as restantes áreas para símbolos associados à área de trabalho (Tabela 10).

Tabela 10

Identidade expressa - Distribuição das respostas por género, década de nascimento e área de realização do doutoramento

	Identidade expressa (categorias de Taylor, 1999)			
	área de trabalho %	cosmopolita %	local de trabalho %	TOTAL %
Por Género				
Masculino	23,90	52,30	23,90	100
Feminino	24,90	52,60	22,50	100
Por década de nascimento				
De 1950	22,20	50,90	26,90	100
De 1960	25,50	54,60	19,90	100
De 1970	24,30	49,50	26,20	100
De 1980	24,60	53,80	21,50	100
Por área de doutoramento				
Ciências da Vida e da Saúde	14,50	62,90	22,60	100
Ciências Exatas e Engenharia	20,40	53,40	26,20	100
Ciências Naturais e do Ambiente	34,50	49,10	16,40	100
Ciências Sociais Humanidades	29,20	49,50	21,30	100

Ainda descritivamente e analisando a distribuição desta variável por escola, verifica-se que predomina a identidade expressa a partir de uma visão cosmopolita: sou professor/ investigador universitário. Todas as instituições, excepto o ISEG têm pelo menos 1/3 dos orientadores a fazer esta escolha e há mesmo 8 instituições em que esta visão fica entre os 50% e os 66% (FF, ICS, ISA, FMH, FL, IST, FC e ISCSP (Tabela 11).

Tabela 11

Identidade expressa - Distribuição das respostas por escola

Escola	Identidade expressa (categorias de Taylor, 1999)				Total %
	Área de trabalho %	Cosmopolita %	Local de trabalho %	Outras situações %	
FA	34,8	47,8	17,4	0	100
FBA	26,7	46,7	26,7	0	100
FC	32,2	50,0	17,8	0	100
FD	37,0	40,7	22,2	0	100
FF	11,4	65,7	22,9	0	100
FL	23,5	54,9	21,6	0	100
FMH	17,5	55,0	27,5	0	100
FP	46,2	46,2	7,7	0	100
ICS	35,0	65,0	0,0	0	100
IE	23,7	44,7	31,6	0	100
IGOT	53,3	33,3	13,3%	0	100
ISA	27,3	57,6	15,2	0	100
ISCSP	25,0	50,0	25,0	0	100
ISEG	16,7	25,0	29,2	0	100
IST	17,5	54,0	28,2	0,4	100

A área de trabalho apenas no caso do IGOT reúne mais do que 50% dos seus docentes, ficando a FP próximo com 46,15% dos respondentes. Verifica-se que em 5 instituições há pelo menos 1/3 dos orientadores a afirmar a sua identidade social a partir da sua área de trabalho (FA, FD, FP, ICS, IGOT).

O local de trabalho é apontado como expressão de identidade profissional, mas apenas em 5 das escolas há pelo menos um quarto de orientadores a afirmá-lo (FBA, FMH, IE, ISCSP, ISEG e IST). Procurando encontrar algum elemento que possa enquadrar esta diferença de opções, sugerimos que a relação com o mercado de trabalho poderá ser um aspeto a estudar de forma mais aprofundada. Ainda que assumindo o carácter intuitivo da nossa proposta, estes participantes parecem ter como denominador comum especializações com relação muito direta com atividades profissionais solicitadas regularmente pelo mercado: IE (valência de ensino em diversas áreas e contextos), FBA (projetos artísticos), FA (projetos de arquitetura), FP (serviços de psicologia), FD (serviços jurídicos diversos) e IGOT (consultores e projetos).

Analisando em particular a forma como se distribuem os orientadores que se identificam a partir do local e da área de trabalho, verificamos que surgem três grupos: as

escolas cujos docentes se identificam percentualmente menos com o local de trabalho do que com qualquer outra tipologia (ICS, FP, IGOT, ISA, FC, FL e FD), com particular destaque para o ICS, no qual nenhum docente escolheu esta opção; as escolas cujos docentes se distribuem de igual forma entre símbolos relacionados com a área e com o local de trabalho (FBA e ISCSP, com respetivamente 26,67% e 25%); e as restantes escolas, cujos docentes optam mais por símbolos relacionados com o local de trabalho do que por símbolos relacionados com uma área em particular (IE, FMH, IST, ISEG e FF).

De salientar que apenas no IGOT e na FP o conjunto de professores que se identifica no geral com a universidade e/ou especificamente com a sua instituição de pertença é igual ou inferior aos que se identificam com a área de trabalho.

Se a descrição dos resultados nos desenha um panorama interessante sobre a forma como os orientadores do estudo expressam a sua identidade, considerámos também importante perceber em que medida estes dados nos permitiam articular, de forma mais robusta, as variáveis de caracterização da nossa amostra. Da análise efetuada para perceber que tipo de correlações existem, verifica-se que no que se refere à relação entre género e símbolo associado à identidade o resultado não é estatisticamente significativo: $\chi^2(2) = .240$, $p = .287$. E o mesmo acontece com a relação entre década e ID símbolo, que não é estatisticamente significativa: $\chi^2(6) = 4.768$, $p = .574$. Ou seja, no que se refere à identidade, a expressão da mesma não parece estar dependente nem do género, nem da idade dos orientadores.

Já no que se refere à pertença a uma determinada escola, verificamos que existe uma relação estatisticamente significativa: $\chi^2(28) = 44.634$, $p = .022$. Ou seja, a pertença a uma determinada escola interfere com a construção da identidade. Há uma proporção significativamente superior ao esperado de docentes da FC (19.8%) e do IGOT (4.2%) cuja identidade é expressa a partir de símbolos associados à área de trabalho, e também no IST (38.6%) cuja identidade é expressa a partir de símbolos associados ao local de trabalho (Tabela 12).

Tabela 12

Identidade expressa – Peso relativo da distribuição das respostas por escola

Escola	Identidade expressa (categorias de Taylor, 1999)				Total %
	Área de trabalho %	Cosmopolita %	Local de trabalho %	Outras situações %	
FA	8,3	5,3	4,3	5,8	8,3
FBA	2,1	1,7	2,2	1,9	2,1
FC	19,8	14,3	11,4	14,9	19,8
FD	5,2	2,7	3,3	3,4	5,2
FF	2,1	5,6	4,3	4,4	2,1
FL	6,3	6,8	6,0	6,5	6,3
FMH	3,6	5,3	6,0	5,1	3,6
FP	3,1	1,4	0,5	1,6	3,1
ICS	3,6	3,1	0	2,5	3,6
IE	4,7	4,1	6,5	4,8	4,7
IGOT	4,2	1,2	1,1	1,9	4,2
ISA	4,7	4,6	2,7	4,2	4,7
ISCSP	5,2	4,8	5,4	5,1	5,2
ISEG	4,2	6,3	7,6	6,1	4,2
IST	22,9	32,9	38,6	31,8	22,9
TOTAL	100	100	100	100	100

No mesmo sentido, a relação entre a área científica e a identidade expressa é estatisticamente significativa: $\chi^2(6) = 14.984$, $p = .021$. Há uma proporção significativamente superior ao esperado de docentes das Ciências Sociais e Humanidades cuja identificação é à área de trabalho (48.7%).

Tabela 13

Identidade – Distribuição por área de doutoramento

Área de doutoramento	Identidade expressa (categorias de Taylor, 1999)			TOTAL %
	área de trabalho %	Cosmopolita %	local de trabalho %	
Ciências da Vida e da Saúde	4,7	9,6	7,7	8,0
Ciências Exatas e Engenharia	36,6	45,0	49,7	44,0
Ciências Naturais e do Ambiente	9,9	6,6	5,0	7,1
Ciências Sociais e Humanidades	48,7	38,8	37,6	40,9
TOTAL	100	100	100	100

Em conclusão, a identidade profissional da amostra estudada é maioritariamente definida em função de símbolos associados ao ser-se docente da universidade (ou investigador), uma identidade cosmopolita. No entanto, a análise correlacional permitiu-nos concluir que as diferentes expressões de identidade são influenciadas de forma significativa por dois aspetos: a escola de pertença e a área em que foi realizado o doutoramento. Se a identidade cosmopolita é expressa de forma maioritária, a análise descritiva realizada realça a forma como a expressão da identidade parece indiciar tendências que se podem atribuir a maior ou menor proximidade com atividades profissionais de valor imediato no mercado de trabalho, ou ainda a um potencial maior ou menor reconhecimento social da instituição.

Missões da Universidade

A Universidade enquanto contexto de trabalho é um dos elementos que condiciona a forma como se desenvolve a atividade docente em todas as suas dimensões. As diversas missões atribuídas à universidade, quer pela sua história e evolução, quer pelo enquadramento legal e pelo discurso internacional sobre o papel e missão da universidade, são elementos referenciados como influências e fatores de pressão com impacto na atividade docente. Neste estudo, em particular, interessava perceber como é que estas influências e pressões se traduziam na perspetiva que os docentes da UL manifestavam sobre as missões da Universidade. Solicitou-se aos participantes que selecionassem e classificassem, por grau de importância, cinco de dez missões que atualmente são atribuídas à universidade pelos normativos legais que a enquadram.

Os dados foram analisados tendo em consideração o total de vezes que um item foi escolhido face ao total possível (791) e ainda o grau de importância escolhido (Tabela 14). Verificamos que todos os itens foram selecionados por pelo menos um respondente, e todos foram selecionados para todos os graus de importância propostos. No entanto, o panorama encontrado também indicia que esta dispersão não é uniforme e que algumas missões aparecem como principais à luz da opinião dos orientadores.

Tabela 14

Missões da universidade - Distribuição das respostas relativas à importância atribuída

Missões expressas nos itens	% 1 (mais importante)	2	3	4	5 (menos importante)	Total % (n)
Produzir conhecimento novo.	38,05	22,63	13,40	8,47	12,14	94,69
Ensinar o conhecimento científico produzido e reconhecido, nas várias áreas de conhecimento.	23,89	24,02	12,77	12,26	12,06	85,21
Formar profissionais altamente qualificados para as empresas/organizações.	32,11	16,69	12,26	8,98	11,88	81,92
Colaborar na resolução de problemas colocados pelo desenvolvimento social, económico ou cultural do país.	9,23	13,53	19,34	21,24	15,68	79,01
Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem património da humanidade.	7,84	6,57	11,50	11,25	16,06	53,22
Formar investigadores.	6,07	8,89	12,39	11,63	12,77	51,83
Sustentar a inovação tecnológica.	7,46	7,96	9,99	12,01	11,63	49,05
Prestar serviços especializados à comunidade.	3,92	5,06	8,09	12,14	11,76	40,96
Formar docentes do ensino superior.	4,68	5,94	6,83	6,32	7,59	31,35
Prestar serviços de formação especializada a profissionais diplomados.	3,41	4,68	9,86	7,59	5,82	31,35

Verifica-se que com mais de 80% das escolhas totais, e identificados como dos 3 mais importantes, se encontram as missões de:

- Produzir conhecimento novo.
- Ensinar o conhecimento científico produzido e reconhecido, nas várias áreas de conhecimento.
- Formar profissionais altamente qualificados para as empresas/organizações.

Embora com valores de importância como prioridade principal (1 – mais importante) inferiores aos itens anteriores, a missão “Colaborar na resolução de problemas colocados pelo desenvolvimento social, económico ou cultural do país.”, aparece com 79,01% no total das opções. Este valor resulta de uma distribuição das escolhas pelos diferentes pontos da escala, ficando estes com valores entre 9,23% e 21,24%, sendo que 15,68% dos respondentes a considerou mesmo como a menos importante.

A prioridade que é atribuída a estes três itens reforça a importância da investigação e do ensino, na universidade, mas acresce como ainda muito importante a relação que a universidade deve estabelecer com o mercado de trabalho. De forma oposta, os itens relativos às missões que se referem a componentes que envolvem a formação interna (Formar docentes do ensino superior.) e a formação contínua (Prestar serviços de formação especializada a profissionais diplomados.) são selecionados apenas por uma reduzida percentagem (até aos 10%) em qualquer um dos níveis da escala, e mesmo considerando as escolhas totais, não ultrapassam os 32% das escolhas dos orientadores.

Os restantes itens:

- *Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem património da humanidade;*
- *Formar investigadores;*
- *Sustentar a inovação tecnológica;*
- *Prestar serviços especializados à comunidade.*

representam entre 40% e 54% das opções, ou seja, analisadas em termos de escolhas totais, globalmente a percentagem é elevada, mas quando se atenta às parcelas a partir de cada nível de prioridade proposto pela escala, verificamos que as percentagens muito reduzidas, entre os 3,41% e os 16,06% das escolhas.

Interessámo-nos por aprofundar a caracterização deste quadro, tendo para isso analisado de forma mais detalhada a distribuição das escolhas efetuadas ao nível de maior prioridade pelo género, década em que nasceram, forma como expressam a sua identidade e pela área de doutoramento (Tabela 15). Verificámos que a maioria das respostas segue o padrão global identificado. Destacam-se, no entanto, as escolhas dos respondentes que nasceram na década de 40 por apresentarem itens que por **eles** nunca foram escolhidos e ainda porque cerca de um terço seleciona como mais importante “Formar investigadores”, cerca do dobro da percentagem do grupo mais próximo (década de 80).

Quando explorada a distribuição das respostas por escola verificámos que, apesar da manutenção da centralidade dos itens principais, há escolas que apresentam resultados que valorizam de forma diferente, chegando mesmo a nunca serem escolhidos.

Tabela 15

Missões da universidade - Distribuição das respostas por item-e gênero, década de nascimento, símbolo identitário e área de realização do doutoramento

		Formar docentes do ensino superior %	Formar investigadores %	Formar Profissionais altamente qualificados %	Produzir conhecimento novo %	Sustentar inovação tecnológica %	Serviços de formação especializados a profissionais %	Colaborar na resolução de problemas %	Ensinar o conhecimento científico %	Prestar serviços especializados %	Divulgação do conhecimento científico %
Gênero	Feminino	4,49	5,99	30,24	38,32	7,78	3,89	12,28	26,35	5,09	7,78
	Masculino	4,81	6,13	33,48	37,86	7,22	3,06	7,00	22,10	3,06	7,88
Década de nascimento	Década de 40	0,00	33,33	16,67	33,33	0,00	0,00	0,00	33,33	0,00	16,67
	Década de 50	7,08	6,60	37,26	38,68	8,49	2,83	8,49	17,45	4,25	8,49
	Década de 60	3,97	4,64	31,46	33,77	5,30	3,31	11,26	25,17	3,31	7,28
	Década de 70	3,45	3,94	28,57	42,36	8,37	3,94	7,39	28,08	3,45	7,39
	Década de 80	4,62	15,38	32,31	43,08	12,31	4,62	9,23	24,62	7,69	9,23
Símbolo identitário	Área de trabalho	3,65	4,17	28,65	41,67	6,77	4,17	8,85	25,52	2,60	6,77
	Ser docente/investigador universitário	5,07	6,76	32,61	40,10	7,97	3,14	9,42	22,22	4,11	8,94
	Local de trabalho	4,89	6,52	34,24	29,89	7,07	3,26	9,24	26,09	4,89	6,52
Área doutoramento	Ciências da Vida e da Saúde	3,23	1,61	45,16	29,03	3,23	6,45	16,13	20,97	4,84	8,06
	Ciências Exatas e da Engenharia	2,91	3,20	37,50	31,40	7,27	2,62	5,81	28,78	3,49	6,10
	Ciências Naturais e do Ambiente	9,09	14,55	21,82	50,91	10,91	1,82	12,73	32,73	1,82	5,45
	Ciências Sociais e Humanidades	6,27	8,78	25,39	44,83	8,15	4,08	10,97	18,18	4,70	10,34

Tabela 16

Missões da Universidade – distribuição (%) das respostas por item e por escola

Escola	Formar docentes do ensino superior %	Formar investigadores %	Formar Profissionais altamente qualificados %	Produzir conhecimento novo %	Sustentar inovação tecnológica %	Serviços de formação especializados a profissionais %	Colaborar na resolução de problemas %	Ensinar o conhecimento científico %	Prestar serviços especializados %	Divulgação do conhecimento científico %
FA	0,00	0,00	34,78	36,96	6,52	2,17	8,70	17,39	2,17	13,04
FBA	6,67	13,33	13,33	60,00	13,33	6,67	13,33	20,00	20,00	13,33
FC	3,39	7,63	20,34	38,14	7,63	1,69	5,08	36,44	3,39	8,47
FD	7,41	7,41	14,81	40,74	11,11	3,70	7,41	33,33	0,00	14,81
FF	5,71	2,86	48,57	28,57	5,71	5,71	17,14	28,57	8,57	14,29
FL	11,76	19,61	17,65	60,78	13,73	3,92	9,80	21,57	7,84	11,76
FMH	0,00	5,00	42,50	32,50	5,00	7,50	17,50	12,50	2,50	2,50
FP	7,69	7,69	38,46	38,46	7,69	15,38	15,38	23,08	7,69	15,38
ICS	5,00	20,00	5,00	80,00	5,00	5,00	0,00	10,00	5,00	15,00
IE	5,26	2,63	34,21	47,37	2,63	2,63	5,26	10,53	2,63	5,26
IGOT	0,00	6,67	20,00	40,00	13,33	0,00	26,67	26,67	0,00	13,33
ISA	6,06	3,03	36,36	42,42	15,15	6,06	18,18	36,36	3,03	3,03
ISCSP	12,50	2,50	25,00	35,00	2,50	7,50	10,00	15,00	0,00	5,00
ISEG	4,17	8,33	33,33	29,17	2,08	0,00	10,42	10,42	2,08	4,17
IST	3,57	3,57	41,67	30,95	7,54	2,38	7,14	25,40	3,97	5,56

O item “Produzir conhecimento novo” é o item mais valorizado pelos docentes em todas as escolas à exceção da FF, ISEG, IST FMH, para as quais o mais importante é “Formar Profissionais altamente qualificados”, embora em conjunto estes dois itens representem para todas as escolas mais de metade das opções de nível mais importante. Nesta escolha destaca-se o ICS com 80% dos orientadores a selecionar este item como o mais importante.

Verificamos que existem itens que nunca são escolhidos por nenhum docente em algumas escolas, “formar docentes do ensino superior” - FA, FMH e IGOT); Formar Investigadores – FA; “Serviços de formação especializados a profissionais” - IGOT e ISEG; “Colaborar na resolução de problemas” – ICS; e “Prestar serviços especializados” - FD, IGOT e ISCSP.

A par com os dois itens mais importantes verificamos que o item “ensinar conhecimento científico” é valorizado na FI, FC, FD, FF, FP, ISA e IGOT, por mais de 20% dos orientadores. Por fim, o IGOT é a única escola onde mais de 20% dos orientadores escolhem o item “colaborar na resolução de problemas”.

A partir da análise descritiva da distribuição dos dados, a pertença a uma determinada escola parece ser a variável que tem mais influência sobre a forma como os orientadores percebem as missões da universidade, criando forças diferenciadas de cada missão por escolas. Dada a tipologia de questão colocada não é possível averiguar de forma estatisticamente mais robusta o tipo de força desta correlação ou qual o valor preditivo da mesma.

Estes resultados parecem indicar que a visão sobre a missão da universidade está longe de ser homogénea (globalmente nenhum item reúne mais do que 38,05% num determinado grau de importância, e só uma das escolas apresenta um item que reúne mais de 61% na escolha do item mais importante). Mesmo aceitando que as principais missões encontram um largo consenso (analisando-se a globalidade das escolhas), a dispersão entre o leque potencial indica que os pressupostos a partir dos quais cada orientador atua podem ser distintos e apontam para práticas com diferentes direções.

A.3. Síntese da caracterização dos respondentes

A elevada taxa de resposta face às expectativas iniciais (1073 respondentes, ainda que apenas 791 tenham sido incluídos) parece indiciar que o estudo, seja pelo tema ou pela forma como foi solicitada a participação, criou a necessária predisposição para participar. Apenas as escolas da área de Medicina, as quais não divulgam os endereços de e-mail dos seus docentes, e por essa razão os seus docentes não foram individualmente convidados a participar, não se encontram representadas neste estudo, limitando o potencial de generalização dos resultados. Esta limitação é, no entanto, mitigada pelo volume de participação dos docentes que representam as restantes escolas. A elevada participação registada no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa pode ser explicada quer pela importância institucional que atualmente esta escola dá a esta temática, quer pela relação de pertença do investigador. As áreas de doutoramento dos participantes mais representadas foram as Ciências Exatas e Engenharias e as Ciências Sociais e Humanidades.

Globalmente, os resultados apresentam um corpo docente envelhecido, com uma média de 53 anos de idade e com mais de 75% a situarem-se acima dos 47 anos. Os professores auxiliares foram os que mais participaram. Os homens responderam mais e verificou-se que quer na distribuição por escolas, quer nas categorias profissionais o género possui alguma influência, apresentando-se como um aspeto que merecerá maior profundidade de análise em estudos posteriores.

No que se refere ao ensino e à orientação, os respondentes apresentam-se como experientes ou mesmo muito experientes, quer pelo número de anos na profissão, quer pelo número de teses orientadas e já submetidas. Verificou-se como evidente que quanto maior o número de anos de experiência, maior o número de teses orientadas e submetidas, mas, tendencialmente, com um menor número de teses a orientar no presente. Esta constatação permite questionar se esta diminuição de teses em orientação se prende com formas de distribuição do tempo de trabalho diferenciadas em fases mais avançadas da carreira, se se colocam questões de menor disponibilidade pessoal para este tipo de atividade.... ou ainda a identificação da(s) razão(ões) pela(s) qual(ais) os professores mais experientes não são os que são mais procurados para exercer esta atividade.

De particular importância para o nosso estudo reveste-se a componente de formação pedagógica, seja para a atividade específica de ensino ou para a atividade específica de orientação, que é residual (83,57% e 95,45%, respetivamente, não a têm), sendo, no entanto, de salientar as elevadas percentagens (entre 17% e 55%, por escola) de participantes que referem que gostariam de ter tido essa oportunidade de formação. Estes dados parecem validar a necessidade e pertinência de assegurar uma formação profissional específica para o ensino na universidade.

Olhando para o docente como um profissional, mesmo não tendo tido a maioria dos participantes uma formação profissional específica para a docência/ensino, um dos requisitos para se aceder a profissões no sentido clássico, a amostra estudada apresentou um panorama interessante quanto à forma como expressa a sua identidade. Não havendo evidência sobre a construção da identidade por via de um corpo reconhecido de conhecimentos, competências e valores comuns, muitas vezes veiculado por via da formação profissional, os participantes centram a expressão da sua identidade em elementos que remetem para a instituição universitária e para a tipologia de profissionais que lá trabalham, como forma de apresentação. Neste sentido, a identidade percebida e expressa é apresentada com base numa imagem social generalizada de universidade/professor universitário/investigador universitário. Se esta afirmação serve para expressar uma maioria, esta é pouco superior a 50%, dividindo-se os restantes por símbolos associados ao prestígio de uma instituição específica, ou seja, ao valor percebido de uma determinada escola, ou ainda pela expressão concreta da área de trabalho.

Os resultados obtidos permitem dizer que a escola de pertença é, de facto, influente no que se refere a esta expressão da identidade, mas também com igual influência aparece a área de doutoramento. Estes resultados parecem indiciar que as tradições académicas e o prestígio das instituições são elementos que merecem um maior aprofundamento. No entanto, evidenciam também a dispersão que resulta do facto de as identidades percebidas não serem construídas de forma mais harmoniosa, com maior potencial de constituição de um corpo mais homogéneo em termos da *profissionalidade* e profissionalismo que envolvem a profissão docente na universidade. Serve ainda como argumento para justificar a grande dificuldade que se apresenta no reconhecimento de uma formação específica para esta atividade, na decisão sobre aquilo em que consiste, e, atrevo-me a

dizer, na alteração da forma como os critérios de acesso à profissão subvalorizam a componente de ensino presente na profissão.

Para além de uma expressão de identidade algo fragmentada, também quando analisados os resultados sobre as concepções dos entrevistados acerca das finalidades da universidade, verificamos que o consenso maior se prende com a produção de conhecimento novo (apenas cerca de 6% dos respondentes não selecionam esta opção). Neste sentido, a universidade e a produção de saber, ideal próximo dos ideais humboldtianos, é o cerne do trabalho. No entanto, de forma muito próxima, o ensino e a formação de profissionais são também largamente selecionados por mais de 80% dos respondentes. Com estes três elementos, encontramos alguma convergência relativamente à informação que a história da criação e evolução das universidades nos apresentou: a universidade para partilha de saber, a universidade para preparação das elites e dos profissionais liberais, e a universidade da investigação e da produção de conhecimento, como se à universidade tivessem vindo a ser incutidas novas finalidades, não por substituição, mas em justaposição. Também atualmente, estas finalidades se encontram de forma muito clara nas orientações e na documentação produzida, seja nos normativos legais, seja no discurso das grandes entidades com capacidade de influência transacional: a universidade como instituição por excelência na produção de conhecimento e de profissionais, o ensino como vetor da veiculação do saber e a formação como produto para o mercado de trabalho.

Em simultâneo, os resultados também mostram que todas as afirmações propostas foram selecionadas, ou seja, que com maior ou menor expressão existe uma coexistência de finalidades.

Relativamente aos docentes, estes resultados permitem-nos questionar se a universidade, instituição considerada nuclear para a formação de profissionais de elevado nível para o mercado de trabalho, por ser a mais capaz, estará a cumprir o seu trabalho. Dito de outra maneira, quem forma os seus profissionais, e como, para as atividades que a universidade espera que desenvolvam, nomeadamente para a orientação de estudantes em processo de doutoramento? Menos de 5% dos inquiridos assumem esta finalidade como a mais importante, e no total só cerca de 30% a selecionam. Também com um valor total equivalente, mas ainda com menor percentagem como elemento mais importante, se refere a finalidade de garantir formação contínua, o que nos incita a questionar como se

leva então o novo conhecimento/atualização de conhecimento aos profissionais já no mercado? Numa fase de profundas mudanças tecnológicas e de rapidez de evolução do conhecimento, seria (?) legítimo esperar que a universidade estivesse na posição ideal para garantir este processo de atualização contínua.

Não se podendo, como foi explicitado no capítulo 4, produzir uma validação de correlações entre as variáveis de que dispúnhamos, a distribuição descritiva das respostas permite, no entanto, levantar algumas questões sobre a forma como algumas das finalidades selecionadas, em particular as que possuem menor consenso, são tendencialmente mais referidas por umas escolas do que por outras. Por exemplo, numa das escolas nenhum respondente seleciona como pertinente formar docentes ou investigadores e apenas uma percentagem reduzida seleciona ensinar o conhecimento científico; em outras, ninguém considera a prestação de serviços especializados à comunidade; e em outras, ainda, ninguém seleciona o item colaborar na resolução de problemas. Parece haver alguma associação entre a escola de pertença e a intensidade com que cada finalidade é percecionada pelos participantes, criando uma matriz de finalidades diferenciada que permite avançar com a pertinência de um maior estudo relativo às implicações (ou à falta delas) sobre a forma como se organiza cada escola, os seus planos de estudo, as suas valências ou a sua relação com o exterior, ou seja, com as potenciais implicações na ação e atuação das entidades e dos indivíduos que nelas operam.

B. Concepções sobre a orientação

Neste ponto apresentamos e analisamos os resultados obtidos para o conjunto de variáveis que consideramos serem nucleares, no nosso questionário, para a abordagem exploratória das concepções dos orientadores relativamente à situação de orientação: finalidade do doutoramento, pressupostos para aceitar um doutorando, atividades exercidas pelo orientador, desafios sentidos pelos orientadores e requisitos (experiência, competências e conhecimentos) para exercer a função de orientador.

Para cada variável começamos por apresentar os resultados globais em termos de frequências relativas, e de seguida aprofundamos a exploração dos dados em função das variáveis de caracterização. Em função das características de cada variável, nomeadamente pelo elevado número de itens que a integram, e dos resultados obtidos, a exploração dos dados é precedida por uma análise fatorial por componentes principais. E, posteriormente, as dimensões são analisadas à luz da distribuição das médias de resposta nas variáveis de caracterização. A identificação de dimensões, para além de possibilitar uma leitura mais simples dos resultados, permite encontrar vetores/facetos de análise que, ao demonstrarem ser tendências articuladas de resposta, apoiam a construção de modelos compreensivos mais holísticos, transformando os elementos que se encontram dispersos e analisados de forma unitária/isolada em muitos dos estudos da literatura analisada, o que fundamentou a sua integração como item a considerar. Apenas na variável ‘pressupostos para aceitação de doutorandos’ o reduzido número de itens não justifica uma análise dessa natureza, optando-se por apresentar a distribuição das respostas por variável de caracterização e realizar uma análise das correlações.

Tirando partido da redução do número de itens a apenas algumas dimensões, exploramos estas novas variáveis procurando encontrar articulações e elementos preditivos de padrões, com a aplicação de modelos estatísticos mais robustos do tipo regressão linear hierárquica, utilizando para cada variável de trabalho as dimensões encontradas.

No final desta secção é apresentada uma síntese, de índole interpretativa, a partir dos resultados obtidos nas variáveis estudadas e da sua análise.

B.1. Análise por variável

B1.1. Finalidade do doutoramento

Qualquer ação é orientada por um propósito ou finalidade, e a orientação enquanto atividade desenvolvida por um profissional não é exceção, como define Lee (2008). No questionário que aplicamos, uma das questões que se pretendia compreender, partindo das mesmas afirmações sobre as missões da universidade, quais destas eram percebidas como finalidades a concretizar especificamente pelo doutoramento. Os resultados apresentam um panorama no qual as respostas dos participantes se distribuem de forma muito heterogénea no que se refere aos graus de concordância relativamente aos itens propostos. Há, no entanto, alguns elementos que sobressaem (Tabela 17).

Tabela 17

Finalidade do doutoramento - Distribuição das respostas relativas ao grau de concordância

Itens do questionário	Discordo totalmente	Discordo	Não tenho opinião	Concordo	Concordo totalmente	M	DP
	1	2	3	4	5		
	%	%	%	%	%		
- A finalidade do doutoramento é...							
Formar docentes do ensino superior	15,5	41,3	6,7	30,0	6,4	2,70	1,23
Formar investigadores	2,9	12,0	2,9	54,4	27,8	3,92	1,02
Formar profissionais altamente qualificados para as empresas/organizações	1,8	9,7	8,1	55,8	24,7	3,92	,93
Produzir conhecimento novo	0,1	0,8	0,4	26,2	72,6	4,70	,53
Sustentar a inovação tecnológica	0,6	4,6	16,2	52,0	26,7	3,99	,82
Prestar serviços de formação especializada a profissionais diplomados	11,9	32,2	22,5	29,6	3,8	2,81	1,10
Colaborar na resolução de problemas colocados pelo desenvolvimento social, económico ou cultural do país	1,3	7,2	10,6	56,4	24,5	3,96	,87
Ensinar o conhecimento científico produzido e reconhecido, nas várias áreas de conhecimento	4,4	20,1	11,0	42,1	22,4	3,58	1,17
Prestar serviços especializados à comunidade	10,2	27,9	20,2	35,9	5,7	2,99	1,13
Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem património da humanidade.	6,8	20,2	19,2	37,4	16,3	3,36	1,17

Legenda: M – Média DP – Desvio-Padrão

Na Tabela 18 podemos aferir as respostas dos docentes às questões relacionadas com as afirmações “A finalidade do doutoramento é...”. A cinza-claro realçamos as respostas mais frequentes (moda). Apenas em dois dos itens a moda se situa do lado da discordância (tendencial): *Formar docentes do ensino superior* e *Prestar serviços de formação especializada a profissionais diplomados*. No que se refere à tendencial concordância (pontos 4 e 5 da escala, respetivamente Concordo e Concordo totalmente) verifica-se que a maior frequência modal corresponde (72,6%) à proposta *É produzir conhecimento novo*. A resposta mais frequente em todos os restantes itens situa-se no ponto 4 da escala, isto é, no grau (Concordo) tendo valores elevados entre 35,9% e 55,8%.

Agregando os valores dos dois itens tendencialmente discordantes e dos dois tendencialmente concordantes, como mostra a Tabela 18 esta constatação é reforçada.

Tabela 18

A finalidade do doutoramento é... - distribuição das respostas relativas ao grau de concordância com valores agregados

Itens do questionário	Não concordo (1+2) %	Sem opinião (3) %	Concordo (4+5) %
- A finalidade do doutoramento é...			
Formar docentes do ensino superior	56,8	6,7	36,4
Formar investigadores	14,9	2,9	82,2
Formar profissionais altamente qualificados para as empresas/organizações	11,5	8,1	80,5
Produzir conhecimento novo	0,9	0,4	98,8
Sustentar a inovação tecnológica	5,2	16,2	78,7
Prestar serviços de formação especializada a profissionais diplomados	44,1	22,5	33,4
Colaborar na resolução de problemas colocados pelo desenvolvimento social, económico ou cultural do país	8,5	10,6	80,9
Ensinar o conhecimento científico produzido e reconhecido, nas várias áreas de conhecimento	24,5	11,0	64,5
Prestar serviços especializados à comunidade	38,1	20,2	41,6
Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem património da humanidade.	27,0	19,2	53,7

Esta análise com os valores agregados faz surgir um conjunto de quatro itens que alcançam um largo consenso, com mais de 3/4 das respostas e com valores entre 98,8% e 78,7%:

- *produzir conhecimento novo*
- *formar investigadores;*
- *colaborar na resolução de problemas colocados pelo desenvolvimento social, económico ou cultural do país;*
- *formar profissionais altamente qualificados para as empresas/organizações;*
- *sustentar a inovação tecnológica.*

Na leitura inversa, as afirmações com níveis mais elevados de discordância foram

- *formar docentes do ensino superior (56,8%)*
- *prestar serviços de formação especializada a profissionais diplomados (44,1%),*

É ainda de salientar que alguns itens não parecem ser, para muitos respondentes, finalidades do doutoramento. Destacamos os itens

- *prestar serviços de formação especializada a profissionais diplomados (44,1%)*
- *prestar serviços especializados à comunidade (38,1%)*

dado que obtém níveis de discordância importantes e simultaneamente são os que apresentam um maior número de respostas no sentido de não ter opinião (entre os 20% e os 23%).

Estes resultados levantam algumas questões interessantes face à literatura analisada sobre este tema, uma vez que todos os itens considerados no questionário resultam de um levantamento das diversas finalidades presentes na literatura e nos normativos analisados sobre o que se pretende com um doutoramento.

Para uma exploração mais detalhada dos resultados interessou-nos aprofundar a análise no sentido de procurarmos as possíveis relações entre as respostas obtidas.

A análise da estrutura relacional dos 10 itens desta questão (A finalidade do doutoramento é...) foi efetuada através da análise fatorial exploratória (AFE) sobre a matriz das correlações, com extração dos fatores pelo método das componentes principais, seguida de rotação Varimax. Os fatores comuns retidos foram os que apresentaram um eigenvalue superior a 1. A validade da análise fatorial foi verificada através do KMO (0,725, razoável) e do teste de Bartlett (significativo, $p < .001$) e indicam valores aceitáveis para a sua prossecução. No sentido de melhorar a interpretação das componentes extraídas foi eliminada a afirmação formar profissionais altamente qualificados para as empresas/organizações visto esta apresentar um valor de comunalidade extraída muito baixo (.257).

A análise fatorial convergiu para uma solução com três componentes principais que explicam 55.1% da variância total. A saturação dos itens ($> .40$) em cada uma das componentes principais pode ser verificada na tabela 19. A primeira componente principal, que denominamos Finalidades Tradicionais (FT), explica 28.1% da variância total; a segunda componente, Formação (F), explica 14.5%; e a terceira componente, Produção de Conhecimento (PC), explica 12.5%. A consistência interna das dimensões, avaliada por via do coeficiente Alfa de Cronbach, variou entre um mínimo de .628 (fraco mas aceitável) e um máximo de .775 (razoável). A categorização dos valores do Alfa segue o referenciado em Hill (2009).

Tabela 19

Finalidades do doutoramento -Variância explicada

Itens do questionário	Componentes		
	FT	F	PC
Prestar serviços especializados à comunidade	,822		
Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem património da humanidade	,763		
Ensinar o conhecimento científico produzido e reconhecido, nas várias áreas de conhecimento	,719		
Prestar serviços de formação especializada a profissionais diplomados	,703		
Colaborar na resolução de problemas colocados pelo desenvolvimento social, económico ou cultural do país	,557		
Formar investigadores		,823	
Formar docentes do ensino superior		,809	
Produzir conhecimento novo			,820
Sustentar a inovação tecnológica			,705
<i>Variância explicada</i>	28.1	14.5	12.5
<i>Consistência interna</i>	.775	.628	.688

Na tabela 20 podemos aferir os valores das estatísticas descritivas e os coeficientes de correlação das componentes principais. A componente com a média mais elevada foi a componente Produção de Conhecimento (4.34) e a componente com a média mais baixa foi Formação (3.31). Todos os valores se encontram significativamente acima do ponto médio da escala (3 – não concordo nem discordo), ($p < .001$). As diferenças de médias entre as dimensões Produção de Conhecimento e Finalidades Tradicionais ($p = .001$) e entre Produção de Conhecimento e Formação ($p = .001$) são estatisticamente significativas, $F_{\text{Anova repeated measures}}(2,789) = 722.666$, $p = .001$. Os coeficientes de correlação entre as dimensões são estatisticamente significativos e positivos.

Tabela 20

Finalidades do doutoramento -Estatísticas descritivas e correlações

Componentes	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão	F T.	F
Finalidades Tradicionais	1,20	5,00	3,33	0,79	--	
Formar investigadores/docentes	1,00	5,00	3,31	0,93	,116***	
Produção de conhecimento/inovação	2,00	5,00	4,34	0,541	,188***	,084*

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Os resultados permitem reconhecer de forma consistente que os docentes assumem como finalidades principais do doutoramento a produção de conhecimento, seja este conhecimento novo ou na forma de apoio à inovação. As restantes dimensões, embora também aceites, são menos importantes.

Dada a robustez dos dados, procuramos perceber que variáveis de caracterização da amostra em estudo poderiam apoiar um conhecimento mais aprofundado destes resultados, pelo que analisamos a forma como se comporta a distribuição das respostas considerando as dimensões encontradas e as variáveis género, idade (por década de nascimento), expressão da identidade, escola de pertença e área de doutoramento.

Verificamos que em todas as variáveis o padrão se mantém, no sentido da maior valorização da produção de conhecimento. No entanto, relativamente às dimensões Finalidades Tradicionais e Formação, encontramos uma distribuição da média das respostas no que se refere ao género (gráfico 9), à idade (gráfico 10), à escola (gráfico 11) e à área de doutoramento (gráfico 12), que interessa salientar:

- Em média, as mulheres valorizaram mais do que os homens a dimensão Finalidades Tradicionais;
- Os respondentes nascidos na década de 1940 são os que, em média, valorizaram mais as dimensões Finalidades Tradicionais e de Formação e menos a Produção de Conhecimento;
- A pertença a uma determinada escola parece ser a variável que maior variação introduz no padrão/tendência de resposta. Em média, os respondentes da FC são os que menos valorizam a dimensão Finalidades Tradicionais e os que mais valorizam a Formação. Os respondentes da FF são os que em média menos valorizam a dimensão Formação;
- Os orientadores com doutoramento realizado na área das Ciências Sociais e das Humanidades são os mais valorizam a dimensão Finalidades Tradicionais e a dimensão Formação, sendo que os das Ciências Exatas e das Engenharias são os que menos valorizam a dimensão Finalidades Tradicionais e os das Ciências da Vida e da Saúde os que menos valorizam a dimensão Formação.

Apresentamos seguidamente um conjunto de gráficos (Gráficos 7 a 11) relativos às conceções sobre as finalidades do doutoramento por género, idade, identidade, escola e área de doutoramento.

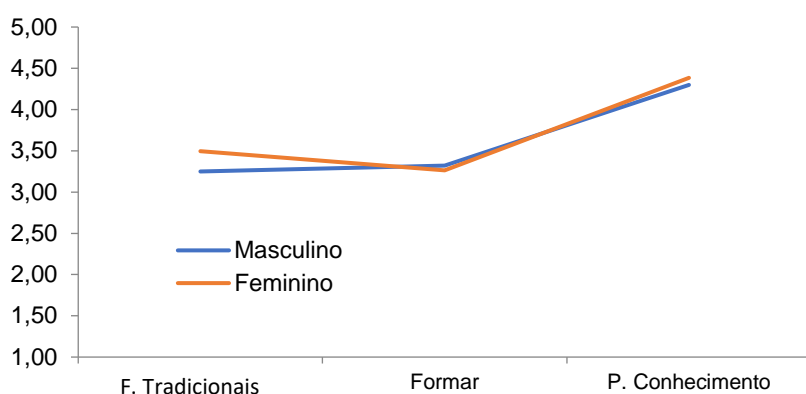


Gráfico 7. Finalidades do doutoramento - Distribuição das respostas por género

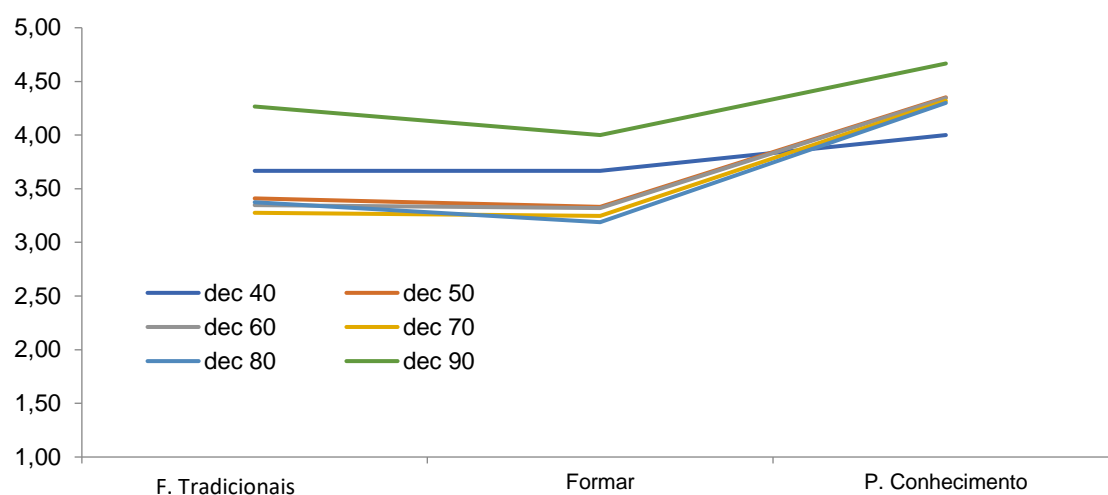


Gráfico 8. Finalidades do doutoramento - Distribuição das respostas por década de nascimento

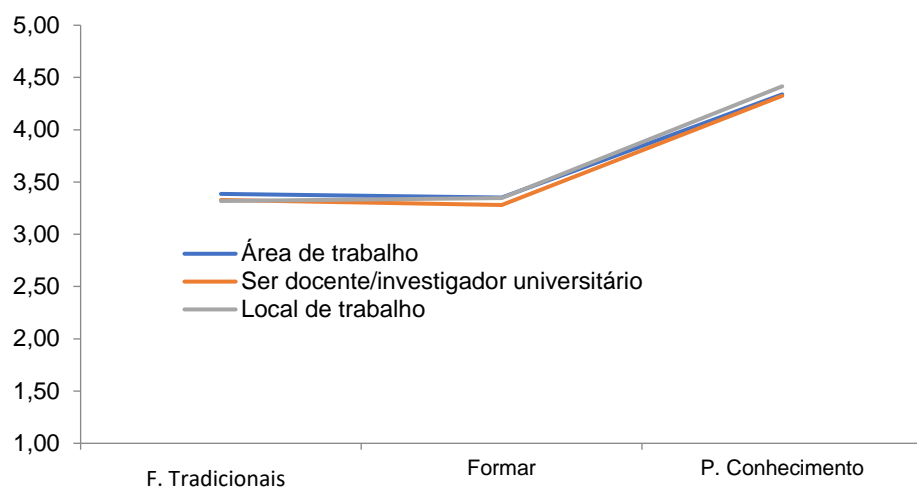


Gráfico 9. Finalidades do doutoramento - Distribuição das respostas pelas categorias de identidade expressa

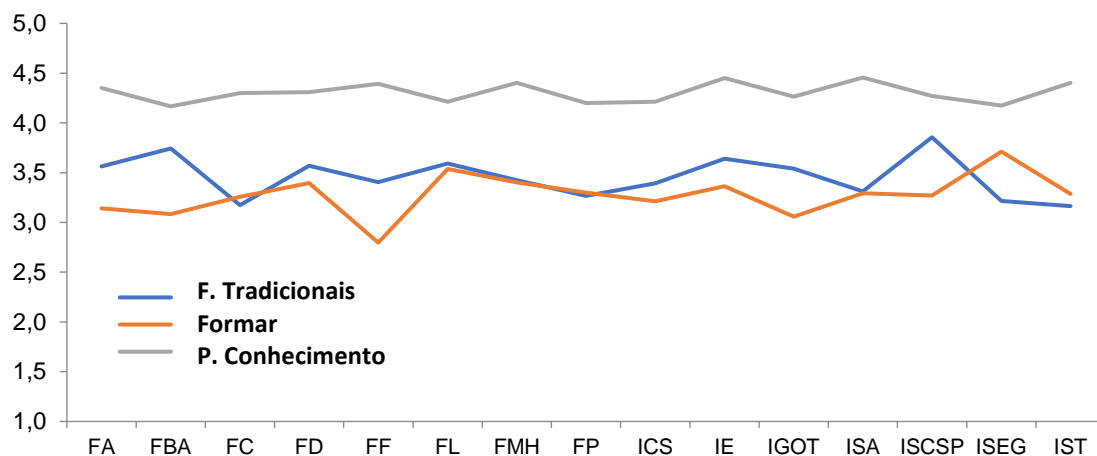


Gráfico 10. Finalidades do doutoramento - Distribuição das respostas por escola

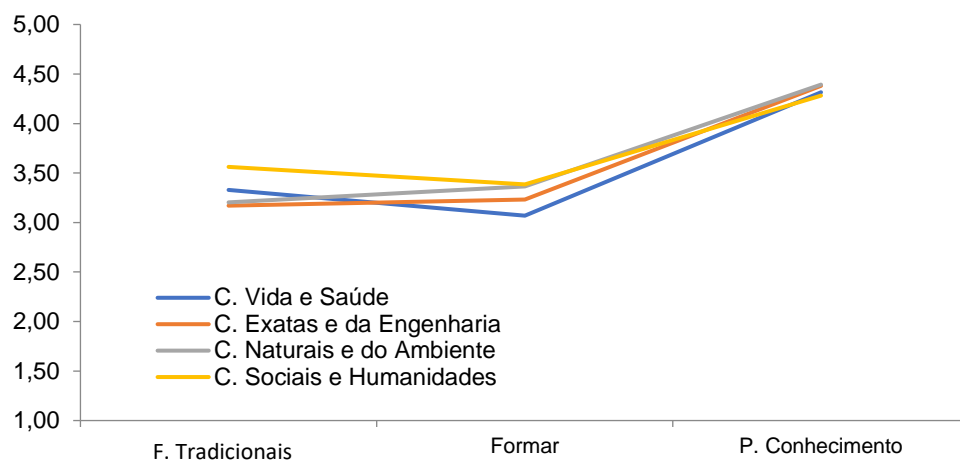


Gráfico 11. Finalidades do doutoramento - Distribuição das respostas por áreas de realização do doutoramento

B.1.2. Pressupostos para aceitar orientar alunos a realizar projetos de doutoramento

A relação de orientação é um dos fatores amplamente discutidos na literatura como centrais para o sucesso de um processo de doutoramento. No âmbito dos estudos que se dedicam a esta dimensão, vários elementos são abordados e muitos autores apresentam propostas sobre as variáveis que condicionam esta relação, essencialmente a partir do momento em que a relação já está formalmente assumida. Neste estudo, por forma a caracterizar a base da relação de orientação a estabelecer, interessou-nos perceber qual o elemento central que leva à formalização da relação. Questionaram-se os orientadores sobre qual o pressuposto mais importante para aceitar um estudante, tendo apresentado quatro possibilidades de resposta: o projeto tem de integrar-se na(s) minha(s) linha(s) de investigação ou no desenvolvimento dos meus interesses de investigação; o projeto tem de se inserir na minha área de especialidade; não é uma escolha pessoal, é uma atribuição institucional; outros pressupostos. Globalmente os resultados obtidos podem observar-se na Tabela 21.

Tabela 21

Pressupostos para orientar estudantes de doutoramento

Itens	Freq	%
O projeto tem de integrar-se na(s) minha(s) linha(s) de investigação ou no desenvolvimento dos meus interesses de investigação.	422	53,4
O projeto tem de se inserir na minha área de especialidade.	305	38,6
Não é uma escolha pessoal, é uma atribuição institucional.	16	2
Outros	48	6,1
TOTAL	791	100

De acordo com os resultados que obtivemos, mais de metade dos orientadores considera que o pressuposto que formaliza se prende com a integração do tema a estudar na linha ou interesses de investigação. Uma percentagem ainda elevada assume que tem de se inserir na sua área de especialidade. Apenas uma percentagem muito reduzida (2%) refere que é uma escolha institucional e para 6,1% há outros pressupostos para lá dos listados, como se pode observar na Tabela 21.

Uma vez que, ao selecionar o item “outros”, o respondente era convidado a explicitar os outros motivos a que se estava a reportar, analisámos os textos e verificamos que os respondentes descrevem a combinação de vários pressupostos, sendo que um dos elementos que ganha relevo é a referência a algum aspeto do perfil do estudante em simultâneo a outros critérios ou mesmo a assunção de que é o estudante que escolhe o orientador. Neste sentido, pode-se concluir que apesar de a literatura indiciar que os aspetos relacionais são determinantes para o sucesso do doutoramento, os orientadores do estudo parecem selecionar como fator central da escolha o seu domínio e interesse na área de investigação.

Explorando as variáveis de caracterização, verificamos que este padrão se mantém em qualquer das variáveis à exceção da escola de pertença, na qual encontramos distribuições de resposta mais heterogéneas (Tabelas 22 e 23).

Apesar do predomínio da valorização das componentes de investigação, únicos elementos selecionados pelos orientadores de algumas das escolas (FBA, FMH, IGOT e ISA), nas restantes alguns dos orientadores percecionam a aceitação dos estudantes como uma decisão institucional, ou seja, consideram que não possuem qualquer poder de decisão sobre o assunto e alguns consideram que possuem a possibilidade de selecionar especificidades do perfil do candidato.

Tabela 22

Pressupostos para aceitar orientar um estudante em doutoramento – Distribuição das respostas por item e género, década de nascimento, símbolo identitário e área de realização do doutoramento

		O projeto tem de se inserir na minha área de especialidade %	O projeto tem de integrar-se na(s) minha(s) linha(s) de investigação ou nos meus interesses de investigação %	Não é uma escolha pessoal, é uma atribuição institucional %	Outros pressupostos %
Género	Feminino	39,1	52,0	1,7	7,2
	Masculino	37,8	55,3	2,4	4,5
Década de nascimento	Década de 40	66,7	33,3	0,0	0,0
	Década de 50	43,9	46,2	2,8	7,1
	Década de 60	38,1	54,6	2,0	5,3
	Década de 70	34,5	58,1	1,5	5,9
	Década de 80	33,8	56,9	1,5	7,7
	Década de 90	50,0	50,0	0,0	0,0
Símbolo identitário	área de trabalho	49,0	42,7	2,1	6,3
	ser docente/investigador universitário	35,0	55,8	2,2	7,0
	local de trabalho	35,3	59,2	1,6	3,8
	outra	0,0	0,0	0,0	0,0
Área doutoramento	Não responde	9,1	54,5	9,1	27,3
	Ciências da Vida e da Saúde	40,3	56,5	0,0	3,2
	Ciências Exatas e da Engenharia	29,7	64,2	0,6	5,5
	Ciências Naturais e do Ambiente	52,7	45,5	0,0	1,8
	Ciências Sociais e Humanidades	46,4	42,3	4,1	7,2

Tabela 23

Pressupostos para aceitar orientar um estudante em doutoramento – Distribuição das respostas por escola

Escola	O proj.tem de integrar-se na(s) minha(s) linha(s) de investigação ou			
	O projeto tem de se inserir na minha área de especialidade	no des. dos meus interesses de investigação	Não é uma escolha pessoal, é uma atribuição institucional	outro
	%	%	%	%
FA	32,6	54,3	0,0	13,0
FBA	33,3	66,7	0,0	0,0
FC	43,2	49,2	0,8	6,8
FD	63,0	14,8	7,4	14,8
FF	34,3	60,0	2,9	2,9
FL	54,9	31,4	5,9	7,8
FMH	42,5	55,0	0,0	2,5
FP	53,8	30,8	7,7	7,7
ICS	45,0	50,0	5,0	0,0
IE	36,8	50,0	2,6	10,5
IGOT	53,3	46,7	0,0	0,0
ISA	42,4	57,6	0,0	0,0
ISCSP	40,0	50,0	5,0	5,0
ISEG	50,0	35,4	4,2	10,4
IST	27,0	67,5	0,8	4,8

Avançamos na exploração destes dados, procurando averiguar sobre correlações mais robustas entre as variáveis em análise, e concluímos que as variáveis género, idade, identidade expressa, área de doutoramento e escola de pertença estão correlacionadas com a escolha do pressuposto para aceitar um orientando. E estão-no da seguinte forma:

A distribuição dos pressupostos selecionados pelas décadas de nascimento é relativamente semelhante, $\chi^2 (24) = 29.700, p = .208$.

No que se refere ao género, verificamos que há uma proporção significativamente mais elevada de docentes do género masculino a selecionar a possibilidade outro tipo de pressupostos (5.9% vs 2.1%), $\chi^2 (3) = 8.524, p = .036$.

No que se refere à identidade expressa, há uma proporção significativamente mais elevada de docentes que expressam a sua identidade a partir da área de trabalho a indicar, pelo que o pressuposto-base é o projeto tem de se inserir na minha área de especialidade (5.9% vs 2.1%), $\chi^2 (6) = 17.110, p = .009$.

Relativamente à área de doutoramento, encontramos tendências claras em função da área em que foi realizado o doutoramento, $\chi^2 (12) = 63.842, p = .001$. Assim:

- Há uma proporção significativamente mais elevada de docentes das Ciências Exatas e de Engenharia a selecionarem como pressupostos “integrar-se na(s) minha(s) linha(s) de investigação ou no desenvolvimento dos meus interesses de investigação”;
- Na área das Ciências Naturais e do Ambiente e das Ciências Sociais e Humanidades a seleção recai sobre o projeto tem de se inserir na minha área de especialidade;
- Nas Ciências Sociais e Humanidades, verifica-se também que é a área que mais se correlaciona com o pressuposto de que não é uma escolha pessoal, é uma atribuição institucional.

Por fim, a variável a escola de pertença resulta na identificação de que há uma proporção significativamente mais elevada de docentes da FD e FL a indicarem que o pressuposto é o projeto tem de se inserir na minha área de especialidade; e do IST a indicarem que os pressupostos são integrar-se na(s) minha(s) linha(s) de investigação ou

no desenvolvimento dos meus interesses de investigação; e da FD a indicarem que os pressupostos são não é uma escolha pessoal, é uma atribuição institucional. $\chi^2 (42) = 87.869, p = .001$.

B.1.3. Atividades do orientador

Se as questões relativas às finalidades do doutoramento e forma como se estabelece a relação de orientação são elementos caracterizadores de concepções sobre a orientação, também as atividades que esta situação implica são objeto do nosso interesse. Como já explicitámos na metodologia, listámos um conjunto de atividades e solicitámos aos respondentes que se posicionassem indicando o seu grau de concordância com cada uma delas (Tabela 24).

Tabela 24

Atividades do orientador – Distribuição das respostas segundo o grau de concordância

Atividades do orientador	Discordo totalmente	Discordo	Não tenho opinião	Concordo	Concordo totalmente	M	DP
	1	2	3	4	5		
	%	%	%	%	%		
Acompanhar o trabalho de concepção da tese	0,0	0,6	0,1	37,7	61,6	4,60	,53
Acompanhar o trabalho de execução da tese	0,0	0,8	0,5	41,0	57,8	4,56	,55
Acompanhar o trabalho de preparação da defesa da tese	0,1	2,9	3,9	53,6	39,4	4,29	,69
Avaliar o trabalho de realização da tese	0,1	3,4	4,3	50,1	42,1	4,31	,72
Conduzir/dirigir o trabalho de realização da tese	1,4	17,8	7,3	44,4	29,1	3,82	1,08
Validar cientificamente (tema, investigação, pesquisa e análise crítica da literatura...) o trabalho de realização da tese	0,4	2,5	3,2	46,4	47,5	4,38	,71
Controlar temporalmente a realização dos diferentes trabalhos envolvidos na elaboração de tese	1,4	15,3	13,5	51,6	18,2	3,70	,98
Ensinar nos domínios identificados como deficitários do doutorando (conhecimentos e competências)	2,4	31,7	17,3	37,4	11,1	3,23	1,09
Desenhar e organizar atividades de formação diversificadas	3,3	29,0	32,1	31,0	4,7	3,05	,96
Organizar sessões regulares de orientação	0,6	5,4	6,4	53,1	34,4	4,15	,81
Rentabilizar o tempo para debater ideias, discutir avanços, dificuldades e dúvidas	0,1	2,9	7,1	56,3	33,6	4,20	,70
Identificar e analisar de forma realista as necessidades de formação do doutorando	0,4	4,0	8,6	58,0	29,0	4,11	,75
Definir objetivos precisos e exequíveis para as reuniões periódicas com o doutorando	0,3	5,3	6,7	56,4	31,4	4,13	,77
Estimular e incentivar o estudante, ao longo do processo, em ordem à consecução dos objetivos do projeto	0,1	1,4	3,3	44,5	50,7	4,44	,64
Conceber e concretizar estratégias orientadas para potenciar a autonomia do doutorando	0,1	2,8	8,1	44,9	44,1	4,30	,74
Garantir a socialização do doutorando no meio académico	3,3	17,7	24,3	39,9	14,8	3,45	1,05
Propor alternativas facilitadoras de decisões sobre o conteúdo e a metodologia do projeto de investigação	0,4	4,3	18,2	56,8	20,4	3,92	,77
Disponibilizar feedback útil em substância e no tempo	0,1	0,6	4,0	50,7	44,5	4,39	,61
Fazer a revisão de texto (dos diferentes textos produzidos ao longo do processo)	0,9	6,4	4,9	52,6	35,1	4,15	,85
Colaborar ativamente na procura de recursos (humanos, financeiros, bibliográficos, logísticos) para a implementação do projeto de investigação	1,1	15,2	13,4	44,9	25,4	3,78	1,03

Como resultado global, verificamos que há um conjunto de três atividades que merecem o acordo total para mais de 50% dos respondentes, a saber:

- *Acompanhar o trabalho de concepção da tese (61,6%);*
- *Acompanhar o trabalho de execução da tese (57,8%);*
- *Estimular e incentivar o estudante, ao longo do processo, em ordem à consecução dos objetivos do projeto (50,7)*

Inversamente, os orientadores não parecem ter uma posição totalmente discordante relativamente a nenhuma das atividades, na medida em que verificamos que nenhum item obtém mais de 3% das respostas e, neste caso, são apenas dois:

- *Desenhar e organizar atividades de formação diversificadas (3,3%)*
- *Garantir a socialização do doutorando no meio académico (3,3%).*

Assinalamos ainda as atividades sobre as quais mais de 15% dos respondentes não tem opinião:

- *Desenhar e organizar atividades de formação diversificadas (32,1%)*
- *Garantir a socialização do doutorando no meio académico (24,3%*
- *Propor alternativas facilitadoras de decisões sobre o conteúdo e a metodologia do projeto de investigação (18,2%)*
- *Ensinar nos domínios identificados como deficitários do doutorando (conhecimentos e competências) (17,3).*

Podemos agora observar na Tabela 24 os valores agregados das opções de concordância (pontos 4 e 5 da escala) e os valores agregados das opções de discordância (pontos 1 e 2 da escala). Desta forma, isolamos sete atividades sobre as quais mais de 90% dos orientadores manifesta concordância:

- *Acompanhar o trabalho de concepção da tese (99,3%);*
- *Acompanhar o trabalho de execução da tese (98,8%)*

- *Estimular e incentivar o estudante, ao longo do processo, em ordem à consecução dos objetivos do projeto (95,2%)*
- *Disponibilizar feedback útil em substância e no tempo (95,2)*
- *Validar cientificamente (tema, investigação, pesquisa e análise crítica da literatura...) o trabalho de realização da tese (93,9)*
- *Acompanhar o trabalho de preparação da defesa da tese (93,0%)*
- *Avaliar o trabalho de realização da tese (92,2%)*

Da mesma forma, podemos isolar, ainda que com valores muito menos relevantes, três atividades que mais de um quinto dos respondentes assinala como merecendo a sua não concordância:

- *Desenhar e organizar atividades de formação diversificadas (32,3%)*
- *Ensinar nos domínios identificados como deficitários do doutorando (conhecimentos e competências) (31.7%)*
- *Garantir a socialização do doutorando no meio académico (21,0%)*

Tabela 25

Atividades do orientador – Distribuição das respostas segundo o grau de concordância com valores agregados (1+2) e (4+5)

	Não concordo (1+2)	Sem opinião (3)	Concordo (4+5)
Atividades do orientador	%	%	%
Acompanhar o trabalho de concepção da tese	0,6	0,1%	99,3
Acompanhar o trabalho de execução da tese	0,8	0,5%	98,8
Acompanhar o trabalho de preparação da defesa da tese	3,0	3,9%	93,0
Avaliar o trabalho de realização da tese	3,5	4,3%	92,2
Conduzir/dirigir o trabalho de realização da tese	19,2	7,3%	73,5
Validar cientificamente (tema, investigação, pesquisa e análise crítica da literatura...) o trabalho de realização da tese	2,9	3,2%	93,9
Controlar temporalmente a realização dos diferentes trabalhos envolvidos na elaboração de tese	16,7	13,5%	69,8
Ensinar nos domínios identificados como deficitários do doutorando (conhecimentos e competências)	31,7	17,3%	48,5
Desenhar e organizar atividades de formação diversificadas	32,3	32,1%	35,7
Organizar sessões regulares de orientação	6,0	6,4%	87,5
Rentabilizar o tempo para debater ideias, discutir avanços, dificuldades e dúvidas	3,0	7,1%	89,9
Identificar e analisar de forma realista as necessidades de formação do doutorando	4,4	8,6%	87,0
Definir objetivos precisos e exequíveis para as reuniões periódicas com o doutorando	5,6	6,7%	87,8
Estimular e incentivar o estudante, ao longo do processo, em ordem à consecução dos objetivos do projeto	1,5	3,3%	95,2
Conceber e concretizar estratégias orientadas para potenciar a autonomia do doutorando	2,9	8,1%	89,0
Garantir a socialização do doutorando no meio académico	21,0	24,3%	54,7
Propor alternativas facilitadoras de decisões sobre o conteúdo e a metodologia do projeto de investigação	4,7	18,2%	77,2
Disponibilizar feedback útil em substância e no tempo	0,7	4,0%	95,2
Fazer a revisão de texto (dos diferentes textos produzidos ao longo do processo)	7,3	4,9%	87,7
Colaborar ativamente na procura de recursos (humanos, financeiros, bibliográficos, logísticos) para a implementação do projeto de investigação	16,3	13,4%	70,3

Em síntese, podemos afirmar que os respondentes têm uma perspetiva de grande concordância relativamente à identificação das atividades do orientador: todas as listadas são escolhidas por mais de metade, excepto duas delas, *Ensinar nos domínios identificados como deficitários do doutorando (conhecimentos e competências)* e *Desenhar e organizar atividades de formação diversificadas*. Porém, esta exceção não se trata de rejeição, antes parece constituir um foco de dúvida se atentarmos na dispersão

que se verifica entre os pontos da escala. Pode assinalar-se que nestes dois casos o valor da discordância acrescido do da não resposta é superior ao da concordância (4+5).

Os dados parecem identificar um padrão coerente com um quadro tradicional de conceber as atividades do orientador. Se, por um lado, entendem ser suas as atividades de apoio na concepção, execução, preparação da defesa da tese bem como na validação científica e avaliação do trabalho e ainda no incentivar e dar feedback, por outro lado constatamos também um traço padrão que tendencialmente aponta para não assumir o papel de formador/professor do doutorando bem assim como de garantir a sua socialização académica. No estudo constatamos que garantir a socialização do doutorando no meio académico, papel muito referido numa época de grande diversidade da população de estudantes do doutoramento, parece constituir para quase metade dos nossos respondentes (45,3%) uma atividade que desafia o consenso maioritário.

A literatura aponta para alguns casos em que os orientadores, seguindo uma lógica mais tradicional, não se percebem como formadores nem como professores dos doutorandos, mesmo quando o conteúdo curricular é a investigação. Ao mesmo tempo destacam como dificuldade referidas pelos orientadores o terem de lidar cada vez mais com fragilidades na preparação científica e metodológica dos doutorandos, de alguma forma responsabilizando estes por essa fragilidade.

Para uma exploração mais detalhada dos resultados interessou-nos aprofundar a análise no sentido de procurar as possíveis relações entre as respostas obtidas. A análise da estrutura relacional das 20 questões relativas às atividades do orientador foi efetuada através da análise fatorial exploratória. A validade da análise fatorial foi feita através do KMO (0,900, excelente) e do teste de Bartlett (significativo, $p < .001$) e indica-nos valores aceitáveis para a sua prossecução. No sentido de melhorar a interpretação das componentes extraídas foram eliminadas, por terem comunalidades extraídas demasiado baixas, as seguintes afirmações:

- Conduzir/dirigir o trabalho de realização da tese (peso fatorial relativamente semelhante em duas componentes, cross factoring);
- Validar cientificamente (tema, investigação, pesquisa e análise crítica da literatura...) o trabalho de realização da tese;
- Colaborar ativamente na procura de recursos (humanos, financeiros, bibliográficos, logísticos) para a implementação do projeto de investigação.

A análise fatorial convergiu para uma solução com quatro componentes principais que explicam 55.6% da variância total. A saturação dos itens ($> .40$) em cada uma das componentes principais pode ser verificada na tabela 26. A primeira componente principal, denominada Dimensão Formal (DF) integra os itens relacionados com o acompanhamento das etapas de desenvolvimento da tese e explica 33% da variância total; a segunda componente, denominada Dimensão Operacional (DO), agrupa os itens relacionados com a responsabilidade da tomada de decisão e direção do processo e explica 9% da variância total; a terceira componente foi designada Dimensão Interpessoal (DI), é composta pelos itens que se centram nas componentes de desenvolvimento socioafetivo do formando e explica 7.3% da variância total; e a quarta, que agrupa os elementos que se referem a atividades clássicas de ensino, denominada Dimensão Ensino (DE) e que explica 6.2% da variância total. A consistência interna das dimensões variou entre um mínimo de .664 (fraco, mas aceitável) a um máximo de .751 (razoável).

Tabela 26

Atividades do orientador - Variância explicada

Itens do questionário	Componentes			
	DF	DO	DI	DE
Acompanhar o trabalho de execução da tese	,823			
Acompanhar o trabalho de conceção da tese	,734			
Acompanhar o trabalho de preparação da defesa da tese	,720			
Avaliar o trabalho de realização da tese	,549			
Fazer a revisão de texto (dos diferentes textos produzidos ao longo do processo)	,494			
Organizar sessões regulares de orientação		,756		
Rentabilizar o tempo para debater ideias, discutir avanços, dificuldades e dúvidas		,731		
Definir objetivos precisos e exequíveis para as reuniões periódicas com o doutorando		,652		
Identificar e analisar de forma realista as necessidades de formação do doutorando		,527		
Garantir a socialização do doutorando no meio académico			,679	
Propor alternativas facilitadoras de decisões sobre o conteúdo e a metodologia do projeto de investigação			,677	
Conceber e concretizar estratégias orientadas para potenciar a autonomia do doutorando			,645	
Estimular e incentivar o estudante, ao longo do processo, em ordem à consecução dos objetivos do projeto			,585	
Disponibilizar feedback útil em substância e no tempo			,566	
Ensinar nos domínios identificados como deficitários do doutorando (conhecimentos e competências)				,777
Desenhar e organizar atividades de formação diversificadas				,753
Controlar temporalmente a realização dos diferentes trabalhos envolvidos na elaboração da tese				,481
<i>Variância explicada</i>	33.0	9.0	7.3	6.2
<i>Consistência interna</i>	.751	.749	.717	.664

Na Tabela 27 podemos apreciar os valores das estatísticas descritivas e os coeficientes de correlação das componentes principais. A componente com a média mais elevada foi a componente Dimensão Operacional (4.38), enquanto a componente com a média mais baixa foi Dimensão Ensino (3.32). Todos os valores se encontram significativamente acima do ponto médio da escala (3 – não concordo nem discordo), ($p < .001$). Todas as diferenças de médias entre as dimensões são estatisticamente significativas, $F_{\text{Anova repeated measures}}(3,788) = 596.824$, $p = .001$. Os coeficientes de correlação entre as dimensões são estatisticamente significativos, positivos e moderados, como seria de esperar entre dimensões de um mesmo constructo teórico (Atividades do Orientador).

Tabela 27
Atividades do orientador- Estatísticas descritivas e correlações

Componentes	Mínimo	Máximo	Média	Desvio- -padrão	DF	DO	DI
Dimensão Formal	2,60	5,00	4,38	,47	--		
Dimensão Operacional	1,75	5,00	4,14	,57	,472***	--	
Dimensão Interpessoal	2,40	5,00	4,10	,53	,466***	,553***	--
Dimensão Ensino	1,00	5,00	3,32	,78	,448***	,508***	,433***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Considerando as dimensões identificadas e as afirmações nelas contidas, verifica-se globalmente que as dimensões Formal, Operacional e Interpessoal são valorizadas. A Dimensão Ensino é a menos valorizada. Procurámos de seguida perceber que possíveis variáveis de caracterização da amostra em estudo poderiam apoiar um conhecimento mais aprofundado deste resultado, pelo que analisámos a forma como se comportava a distribuição das respostas considerando as dimensões propostas e as variáveis género, idade (por década de nascimento), expressão da identidade, escola de pertença e área de doutoramento.

Verificamos que em todas as variáveis o padrão se mantém, no sentido da menor valorização da Dimensão Ensino. O padrão de respostas por variável analisada é equivalente, sendo que é nas variáveis relativas à idade e à escola de pertença que se verifica maior variabilidade das médias de resposta.

No que se refere **às idades**, verifica-se novamente (tal como já para a análise efetuada para as finalidades do doutoramento) que se destacam as médias de resposta dos respondentes nascidos nas décadas de 1940, e também os da década de 1990. Os respondentes da década de 1940 são os que mais valorizam a Dimensão Formal e menos valorizam a Dimensão Ensino, e os nascidos na década de 1990 são os que mais valorizam esta última (embora neste caso diminuto número de respondentes condicione o real potencial deste resultado).

Quanto **às escolas de pertença**, o padrão mantém-se com a maior valorização da Dimensão Formal e a menor valorização da Dimensão Ensino, sendo que as variações acontecem nas dimensões Operacional e Interpessoal. Por escola, o posicionamento relativo de cada uma destas dimensões altera-se.

Apresentamos seguidamente um conjunto de gráficos (Gráficos 12 a 16) relativos às conceções sobre as atividades do orientador por género, idade, identidade, escola e área de doutoramento.

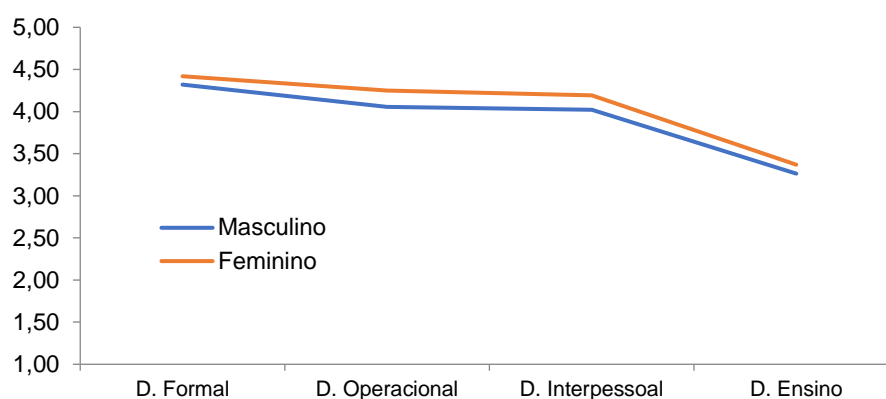


Gráfico 12. Atividades do orientador - Distribuição das respostas por género

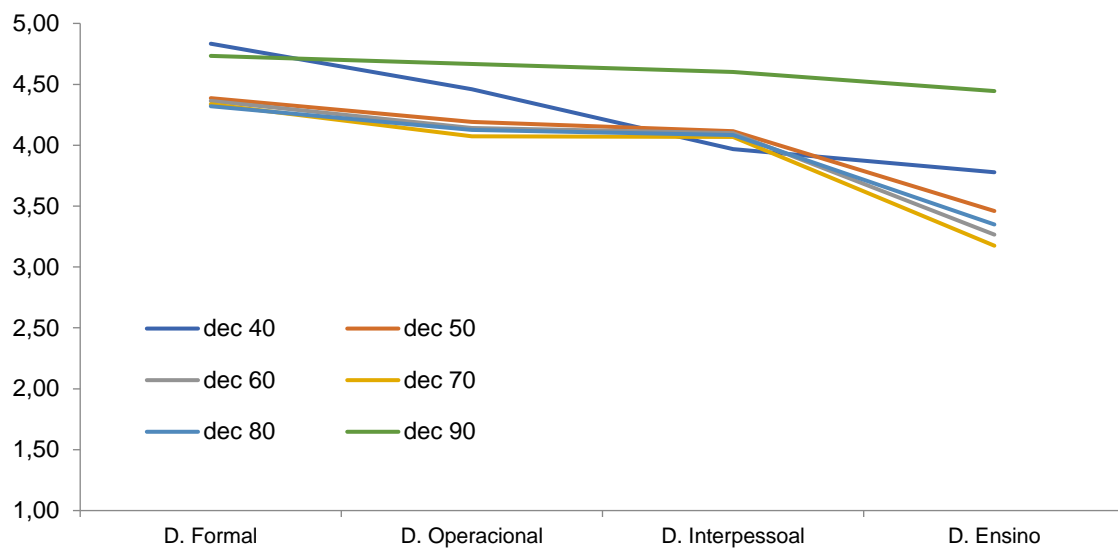


Gráfico 13. Atividades do orientador - Distribuição das respostas por década de nascimento

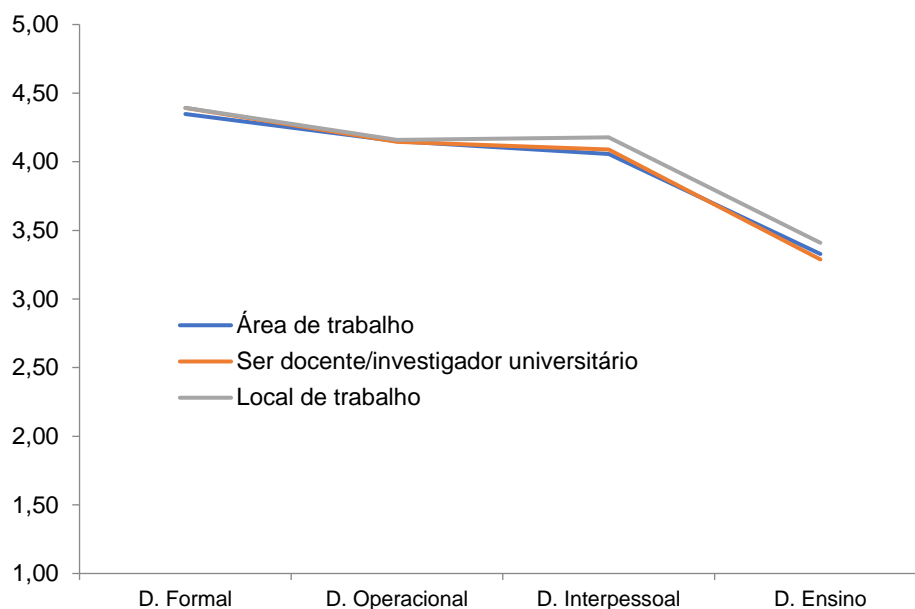


Gráfico 14. Atividades do orientador - Distribuição das respostas pelas categorias da identidade expressa

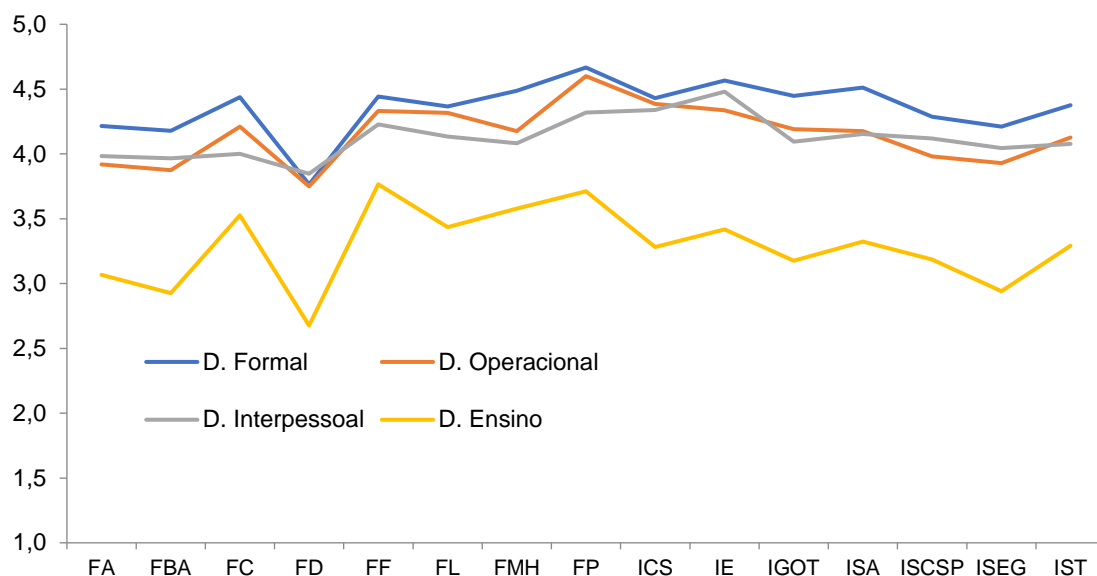


Gráfico 15. Atividades do orientador - Distribuição das respostas por escola

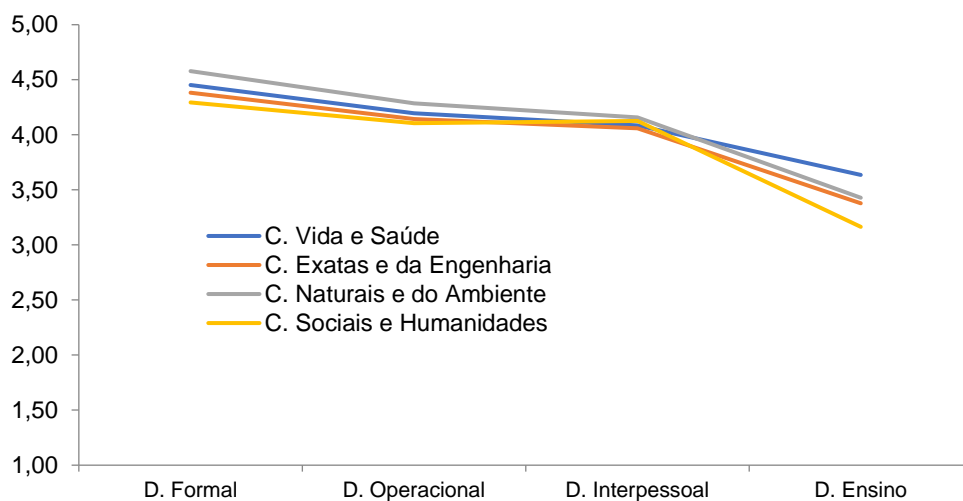


Gráfico 16. Atividades do orientador - Distribuição das respostas por áreas de realização do doutoramento

B.1.4. Desafios enfrentados pelos orientadores

Como apresentamos nos capítulos iniciais, existe um discurso sobre as pressões e mudanças que a sociedade atual exerce sobre a universidade e sobre os seus principais atores. Ainda verificamos que, entre outros, a pedagogia tem vindo a ser apontada como um dos desafios mais importantes.

Quando questionados relativamente aos desafios que enfrentam como orientadores, as suas opiniões foram escassamente sinalizadas nos extremos da escala: nenhum dos itens reúne mais do que 22% da concordância total (grau 5) das respostas, sendo que aquele que atinge o valor mais alto é o que refere *as minhas condições de trabalho*, com 21,6% (Tabela 28).

Tabela 28

Na função de orientação encontro como desafios...- Distribuição das respostas

Na função de orientação encontro como desafios	Discordo totalmente	Discordo	Não tenho opinião	Concordo	Concordo totalmente	M	DP
	1	2	3	4	5		
	%	%	%	%	%		
As minhas condições de trabalho	4,4	19,8	10,9	43,2	21,6	3,58	1,16
A falta de formação pedagógica para o desempenho da função	17,8	48,9	17,4	12,5	3,3	2,35	1,02
Dificuldade de conciliação do tempo, por parte dos doutorandos, entre as suas atividades profissionais e o doutoramento	6,4	22,5	19,0	38,2	13,9	3,31	1,15
A dificuldade de gestão do tempo, por parte dos doutorandos	3,3	17,3	16,3	51,3	11,8	3,51	1,01
A insuficiente preparação metodológica dos orientandos	3,5	19,8	17,1	45,9	13,7	3,46	1,06
A insuficiente preparação dos doutorandos na área científica em causa	4,0	33,6	19,2	35,1	8,0	3,09	1,08
A necessidade de tempo para a minha atualização em metodologias de investigação recentes/inovadoras	4,0	22,9	16,2	42,4	14,5	3,40	1,11
A necessidade de tempo para a minha atualização científica	3,9	19,8	9,5	46,8	20,0	3,59	1,13

Legenda: M- Média, DP- Desvio Padrão

Analisando em conjunto os níveis de concordância e concordância total (graus 4 e 5) (Tabela 29) verificamos que, a quase totalidade dos itens é selecionada, por pelo menos metade dos participantes, como desafios que enfrentam. Mas destacamos que a *falta de preparação pedagógica* não é assumida como um desafio senão para uns escassos 15,8% dos respondentes. De facto, surgem elevados níveis de discordância (17,8%) e de

discordância total (48,9%), ou seja, mais de dois terços dos respondentes (66,7%) discordam desta afirmação e os restantes (17,4%) não têm opinião sobre este aspecto.

Inversamente, salienta-se também que, nesta análise conjunta, a ‘*necessidade de tempo para a minha atualização científica*’ é o desafio com maior expressão, representando dois terços das respostas (66,8%).

Tabela 29

Desafios enfrentados pelo orientador - Distribuição das respostas com valores agregados (1+2) e (4+5)

	Não concordo (1+2)	Sem opinião	Concordo (4+5)
Na função de orientação enfrente como desafios	%	%	%
As minhas condições de trabalho	24,2	10,9	64,8
A falta de formação pedagógica para o desempenho da função	66,7	17,4	15,8
Dificuldade de conciliação do tempo, por parte dos doutorandos, entre as suas atividades profissionais e o doutoramento	28,9	19,0	52,1
A dificuldade de gestão do tempo, por parte dos doutorandos	20,6	16,3	63,1
A insuficiente preparação metodológica dos orientandos	23,3	17,1	59,6
A insuficiente preparação dos doutorandos na área científica em causa	37,6	19,2	43,1
A necessidade de tempo para a minha atualização em metodologias de investigação recentes/inovadoras	26,9	16,2	56,9
A necessidade de tempo para a minha atualização científica	23,7	9,5	66,8

Na análise mais aprofundada dos resultados, procuramos encontrar relações nas respostas obtidas. Na tabela 30 apresentamos o resultado da análise fatorial exploratória às oito questões relacionadas com os desafios do orientador. Para melhorar a solução fatorial foram excluídas da análise as questões “*as minhas condições de trabalho*” e “*a falta de formação pedagógica para o desempenho da função*”, visto apresentarem cross factoring em duas dimensões. Os valores de KMO (.649) e teste de Bartlett ($p < .001$) indicavam a prossecução da análise. A AFE convergiu para uma solução com duas componentes principais que explicam 69% da variância total. A primeira componente

explica 46.6% e a segunda 22.4%. De acordo com as afirmações que as integram, a primeira componente foi designada Desafios Associados aos Doutorandos (DAD) e a segunda Desafios Associados ao Orientador (DAO). A consistência interna das dimensões foi de .765 (razoável) e .877 (bom).

Tabela 30
Desafios enfrentados pelo orientador - Variância explicada

Itens do questionário	Componentes	
	DAD	DAO
A insuficiente preparação metodológica dos orientandos	,819	
A dificuldade de gestão do tempo, por parte dos doutorandos	,786	
A dificuldade de conciliação do tempo, por parte dos doutorandos, entre as suas atividades profissionais e o projeto de doutoramento	,718	
A insuficiente preparação dos doutorandos na área científica em causa	,702	
A necessidade de tempo para a minha atualização científica		,937
A necessidade de tempo para a minha atualização em metodologias de investigação recentes/inovadoras		,923
Variância explicada	46.6	22.4
Consistência interna	.765	.877

A componente com a média mais elevada foi Desafios Associados ao Orientador (3.49), embora o desvio-padrão seja maior, indicando que as posições individuais são mais extremadas, do que relativamente aos Desafios Associados ao orientando. Os valores das duas componentes encontram-se significativamente acima do ponto médio da escala ($p < .001$). A diferença de médias entre as duas dimensões é estatisticamente significativa $t(790) = -3.923$, $p = .001$. O coeficiente de correlação entre as duas dimensões é estatisticamente significativo, positivo e fraco.

Tabela 31
Desafios enfrentados pelo orientador - Estatísticas descritivas e correlações

Componentes	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão	Ass. Orientandos
Associados aos Orientandos	1,00	5,00	3,34	,82	--
Associados ao Orientador	1,00	5,00	3,49	1,05	,327***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Explorando as duas dimensões encontradas a partir da distribuição das médias em função das variáveis género, idade, identidade expressa, escola de pertença e área de

doutoramento, verificamos que existem distribuições heterogéneas em algumas. No que se refere ao género, as mulheres valorizam mais os desafios, em qualquer das dimensões, mais do que os homens. Na idade, os respondentes nascidos na década de 1940, mais uma vez, divergem dos restantes, com um padrão diferente, desvalorizando as dimensões associadas ao orientador. As dimensões vão alternando de posição relativa em função da escola analisada e os orientadores com doutoramentos nas áreas das Ciências Sociais e Humanas são os que mais valorizam os Desafios Associados aos Orientandos.

Apresentamos seguidamente um conjunto de gráficos (Gráficos 17 a 21) relativos às conceções sobre os desafios enfrentados pelo orientador por género, idade, identidade, escola e área de doutoramento.

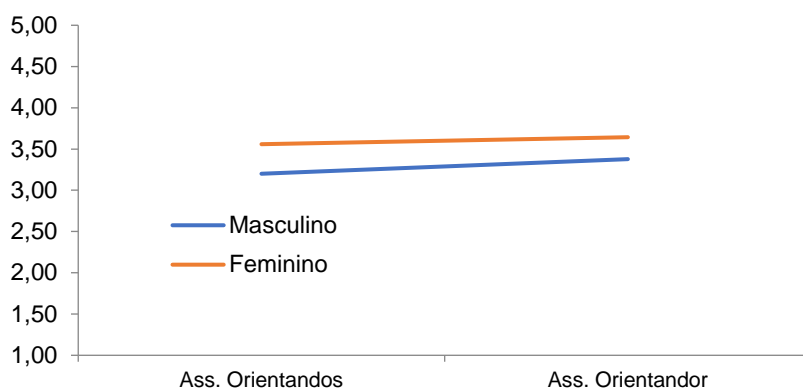


Gráfico 17. Desafios enfrentados pelo orientador Distribuição das respostas por género

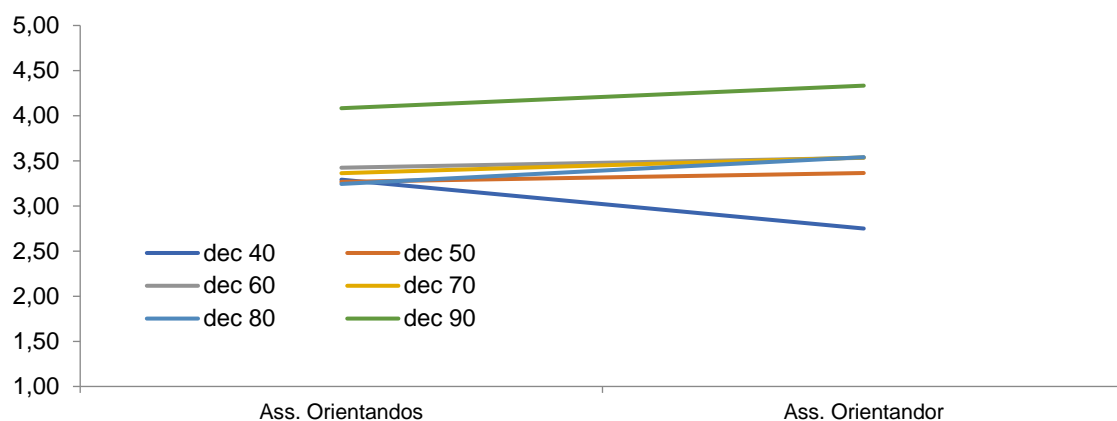


Gráfico 18. Desafios enfrentados pelo orientador - Distribuição das respostas por década de nascimento

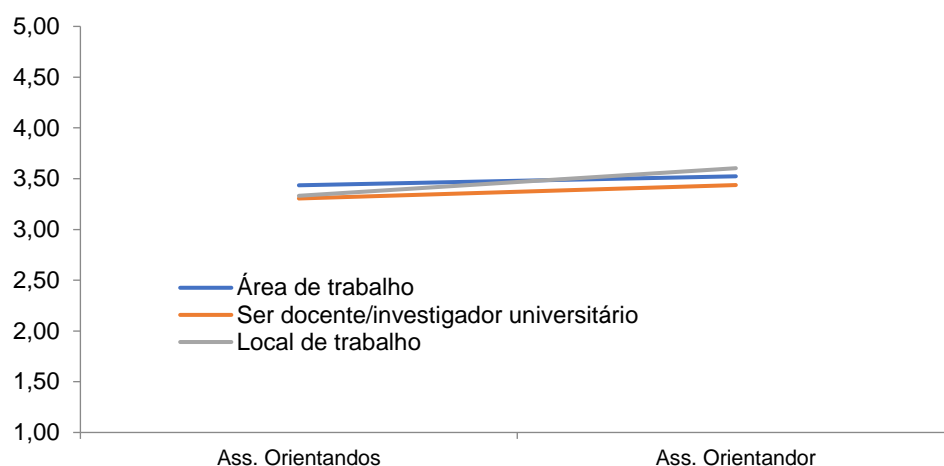


Gráfico 19. Desafios enfrentados pelo orientador – Distribuição das respostas pelas categorias da identidade expressa

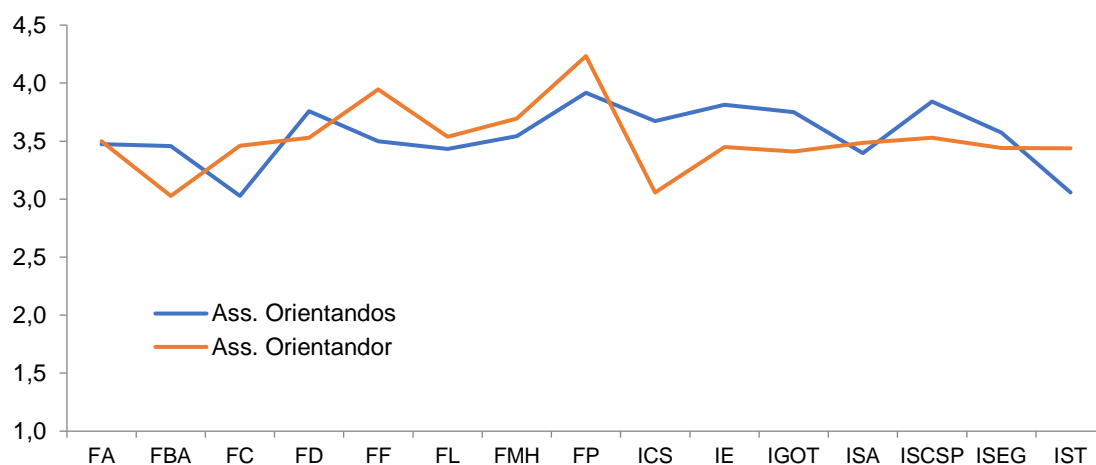


Gráfico 20. Desafios enfrentados pelo orientador - Distribuição das respostas por escola

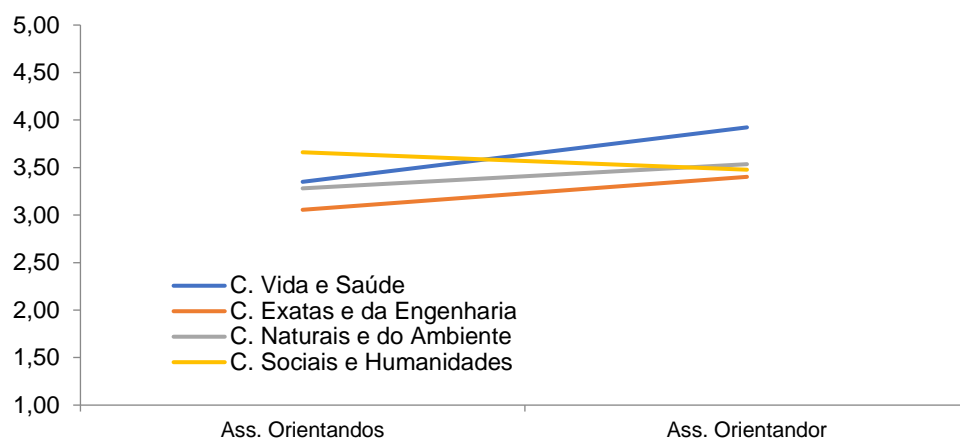


Gráfico 21. Desafios enfrentados pelo orientador - Distribuição das respostas por áreas de realização do doutoramento

B.1.5. Requisitos: saberes e competências necessários para a prática da orientação

A situação de orientação e a sua especificidade podem ser, entre outros aspetos como alguns já apresentados, apreciadas a partir da interrogação dos saberes e das competências específicos que nelas intervêm. Quando questionados sobre esta matéria, mais de metade dos inquiridos concordam no grau máximo que o exercício da função de orientação requer mestria quer no plano metodológico-investigativo (53,6%) quer no plano do saber científico (52,2%), na área da sua tese (Tabela 32). Analisando estes valores em conjunto com os valores de concordância (graus 4 e 5) (Tabela 33), constatamos que pelo menos 90% dos respondentes reforça esta opinião considerando que para exercer a função de orientação se requer saber científico e metodológico-investigativo na área da tese bem como muita experiência no campo da investigação científica.

Nenhum dos outros itens atinge estes valores de concordância, cerca de metade dos inquiridos, sendo que o que fica mais próximo é o requisito que define que é necessário para além da mestria científica e metodológica, domínio de competências de elevado nível de teor marcadamente pedagógico, com cerca de 46% das concordâncias expressas.

Tabela 32

O exercício da função de orientação requer ... - Distribuição das respostas segundo o grau de concordância

O exercício da função de orientação requer	Discordo totalmente	Discordo	Não tenho opinião	Concord o	Concordo totalmente	M	DP
	1	2	3	4	5		
	%	%	%	%	%		
Mestria no saber científico na área da tese	0,0	0,9	0,1	46,8	52,2	4,50	,55
Mestria no plano metodológico-investigativo na área da tese	0,0	0,8	2,0	43,6	53,6	4,50	,58
Saber científico em Pedagogia (Ciências da Educação /Educação)	6,7	29,5	28,7	27,9	7,2	2,99	1,06
Domínio de competências de elevado nível de teor marcadamente pedagógico, para além da mestria científica e metodológica,	3,5	26,2	23,8	34,4	12,1	3,25	1,08
Os mesmos saberes e competências profissionais exigidos pela função de ensino em qualquer dos ciclos do ensino superior	11,4	49,2	14,2	19,8	5,4	2,59	1,09
Formação pedagógica específica	8,5	39,7	25,4	22,6	3,8	2,74	1,02
Muita experiência de ensino	5,9	39,4	19,6	28,4	6,6	2,90	1,08
Muita experiência no campo da investigação científica	0,0	3,9	4,7	49,3	42,1	4,30	,73

Tabela 33

O exercício da função de orientação requer... – Distribuição das respostas segundo o grau de concordância com valores agregados (1+2) e (4+5)

O exercício da função de orientação requer...	Não concordo (1+2)	Sem opinião (3)	Concordo (4+5)
	%	%	%
Mestria no saber científico na área da tese	0,9	0,1	99,0
Mestria no plano metodológico-investigativo na área da tese	0,8	2,0	97,2
Saber científico em Pedagogia (Ciências da Educação /Educação)	36,2	28,7	35,1
Domínio de competências de elevado nível de teor marcadamente pedagógico, para além da mestria científica e metodológica,	29,7	23,8	46,5
Os mesmos saberes e competências profissionais exigidos pela função de ensino em qualquer dos ciclos do ensino superior	60,6	14,2	25,2
Formação pedagógica específica	48,2	25,4	26,4
Muita experiência de ensino	45,3	19,6	35,0
Muita experiência no campo da investigação científica	3,9	4,7	91,4

Em relação a discordâncias, uma maioria de 60,6% dos respondentes discorda ou discorda totalmente que exercer a função de orientador requer os mesmos saberes e competências profissionais exigidos pela função de ensino em qualquer dos ciclos do ensino superior, ou seja, os respondentes parecem indicar que há especificidades nos saberes a considerar quando se coloca a questão nos docentes de doutoramento.

É ainda de salientar que cerca de 48% não concordam que seja necessária formação pedagógica específica, cerca de 45%, discordam da necessidade de ter muita experiência de ensino e na casa dos 30% surgem discordâncias em relação à necessidade de saber científico (36,16%) ou de domínio de competências na área da pedagogia (29,71%).

Para o aprofundamento da análise das relações entre os itens propostos nesta questão foi efetuada uma análise fatorial exploratória. A validade da análise fatorial foi feita através do KMO (0,711, razoável) e do teste de Bartlett (significativo, $p < .001$) e indica-nos valores aceitáveis para a sua prossecução. A análise fatorial convergiu para uma solução com três componentes principais, que explicam 64.1% da variância total. A saturação dos itens ($> .40$) em cada uma das componentes principais pode ser verificada na tabela 32. A primeira componente principal integra os itens que denominamos Requisitos Pedagógicos (RP) e explica 31.9% da variância total; a segunda componente, denominada Requisitos de Investigação (RI), explica 18.6%; e a terceira, Requisitos de Ensino (RE), explica 13.7%. A consistência interna das dimensões variou entre um mínimo de .596 (fraco, mas aceitável) a um máximo de .781 (razoável).

Tabela 34

Requisitos para o exercício da função de orientação - Variância explicada

Itens do questionário	Componentes		
	RP	RI	RE
Requer saber científico em Pedagogia (Ciências da Educação/Educação)	,828		
Requer, para além da mestria científica e metodológica, domínio de competências de elevado nível de teor marcadamente pedagógico	,810		
Requer formação pedagógica específica	,787		
Requer mestria no saber científico na área da tese		,809	
Requer mestria no plano metodológico-investigativo na área da tese		,756	
Requer muita experiência no campo da investigação científica		,554	,471
Requer muita experiência de ensino			,767
Requer exatamente os mesmos saberes e competências profissionais exigidos pela função de ensino em qualquer dos ciclos do ensino superior			,714
<i>Variância explicada</i>	31.9	18.6	13.7
<i>Consistência interna</i>	.781	.619	.596

Na tabela 35 podemos aferir os valores das estatísticas descritivas e os coeficientes de correlação das componentes principais. A componente com a média mais elevada foi a componente Requisitos de Investigação (4.43) e a componente com a média mais baixa foi Requisitos de Ensino (2.74). A média dos Requisitos de Investigação é significativamente acima do ponto médio da escala, $t(790) = 90.006$, $p = .001$ e a média dos Requisitos de Ensino significativamente abaixo do ponto médio da escala, $t(790) = -8.078$, $p = .001$. A média dos Requisitos Pedagógicos não se diferencia significativamente do ponto médio da escala, $t(790) = 0.790$, $p = .872$. As diferenças de médias entre as componentes são estatisticamente significativas, $F_{\text{Anova repeated measures}}(2,789) = 1570.057$, $p = .001$. Os coeficientes de correlação entre as dimensões são estatisticamente significativos e positivos.

Tabela 35

Requisitos para o exercício da função de orientação- Estatísticas descritivas e correlações

Dimensões	Mínimo	Máximo	Média	Desvio- -padrão	Pedagógicos	Investigação
Requisitos Pedagógicos	1,00	5,00	2,99	0,88	--	
Requisitos de Investigação	2,33	5,00	4,43	0,44	,140***	
Requisitos de Ensino	1,00	5,00	2,74	0,88	,351***	,116***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Explorando as dimensões encontradas a partir da distribuição das médias das variáveis de caracterização género, idade, identidade expressa, escola de pertença e área do doutoramento verificamos que a maior valorização dos Requisitos de Investigação está claramente presente na distribuição das médias de qualquer das variáveis analisadas. No entanto, verifica-se que as mulheres valorizam mais do que os homens qualquer uma das dimensões e que é na escola de pertença que existe maior variação nas posições relativas das dimensões de Requisitos de Ensino e Requisitos Pedagógicos.

Apresentamos seguidamente um conjunto de gráficos (Gráficos 22 a 26) relativos às conceções sobre as finalidades do doutoramento por género, idade, identidade, escola e área de doutoramento.

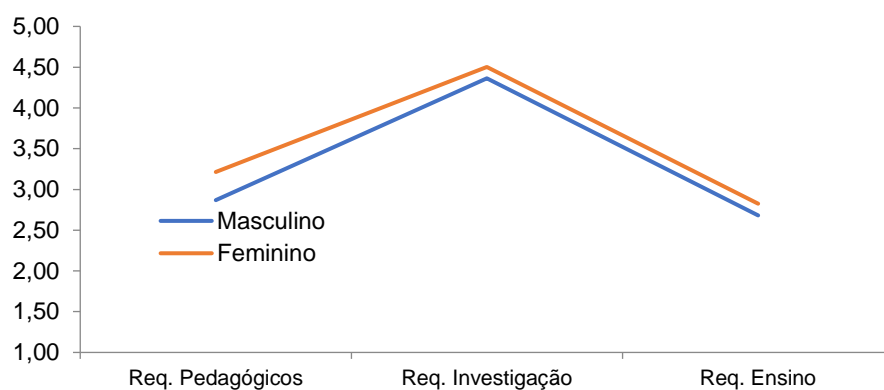


Gráfico 22. Requisitos para o exercício da função de orientação – Distribuição das respostas por género

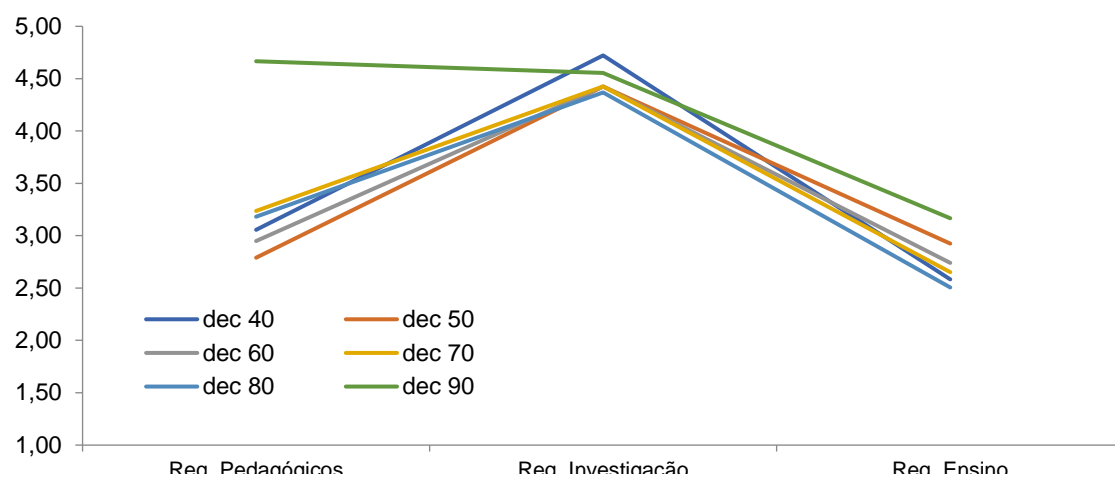


Gráfico 23. Requisitos para o exercício da função de orientação - Distribuição das respostas por década de nascimento

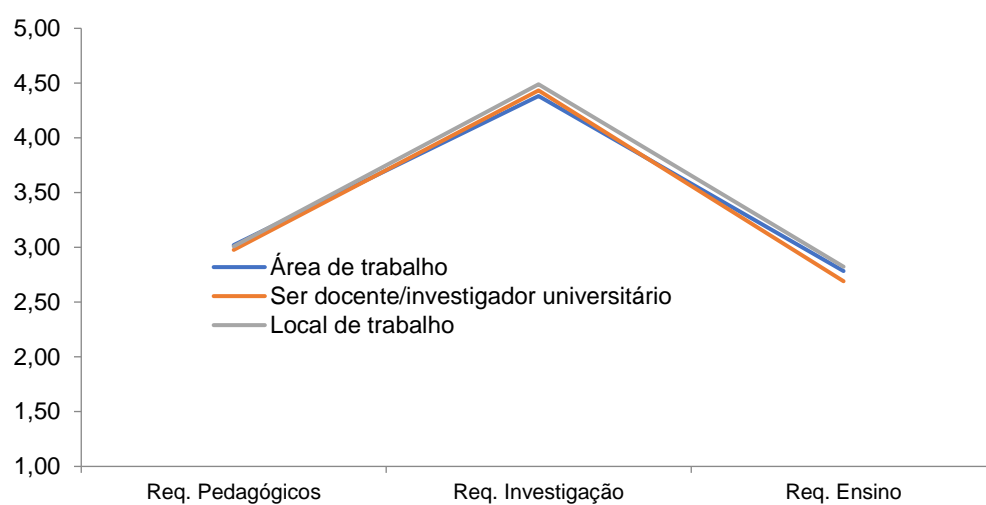


Gráfico 24. Requisitos para o exercício da função de orientação - Distribuição das respostas pelas categorias da identidade expressa

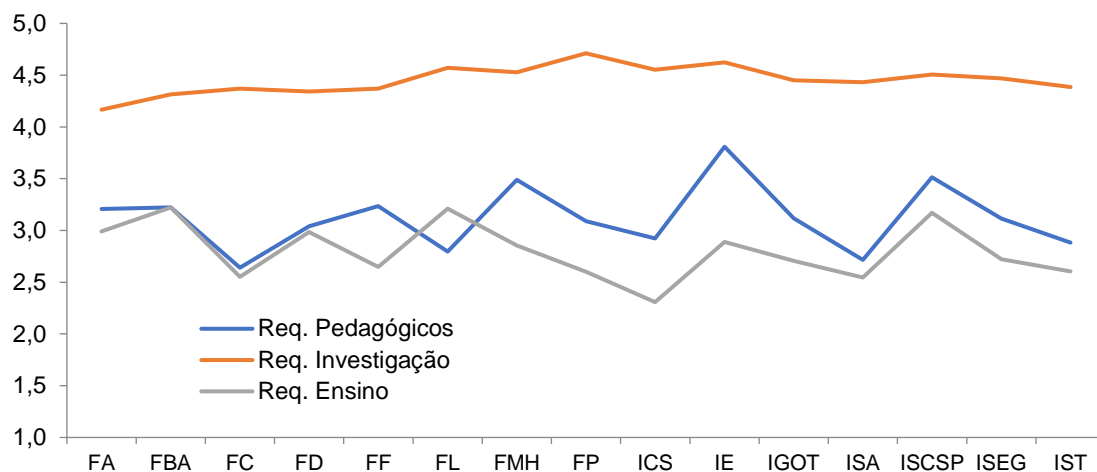


Gráfico 25. Requisitos para o exercício da função de orientação - Distribuição das respostas por escola

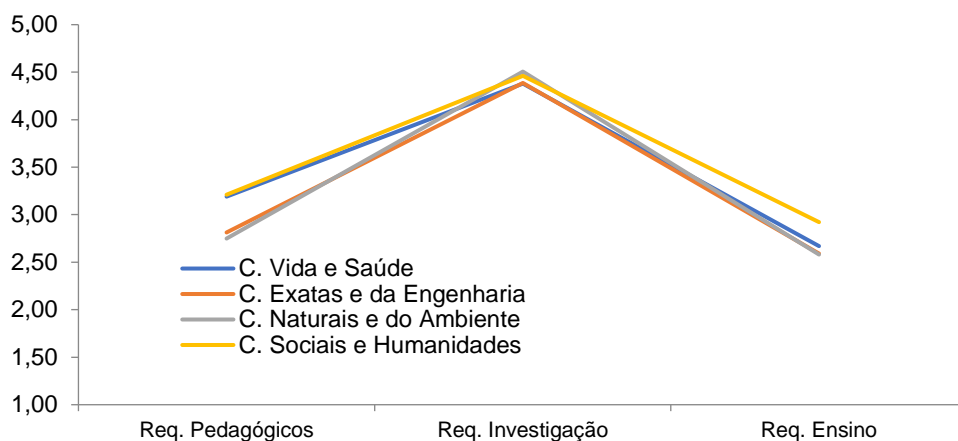


Gráfico 26. Requisitos para o exercício da função de orientação Distribuição das respostas por áreas de realização do doutoramento

B.2. Preditores

B.2.1. Finalidades do doutoramento

Para analisar os preditores significativos das conceções sobre as finalidades do doutoramento realizaram-se três regressões lineares hierárquicas, com cada uma das dimensões das finalidades do doutoramento como variáveis dependentes e as variáveis antiguidade como docente e género como variáveis de controlo. As variáveis relacionadas com a carreira docente, as dimensões dos requisitos para a orientação, as dimensões das atividades do orientador, as dimensões dos desafios percebidos pelo orientador e as dimensões dos requisitos exigidos pela orientação surgem como variáveis independentes. A variância explicada pelos modelos varia entre um máximo de 28.1% e um mínimo de 5.8%.

No modelo que considera a dimensão funções tradicionais como variável dependente, as variáveis relacionadas com a área de doutoramento, requisitos, escola e atividades do orientador (Dimensão Ensino e Dimensão Interpessoal) revelaram-se preditores significativos. Assim:

- Os docentes das Ciências Exatas e de Engenharia e das Ciências Naturais e do Ambiente quando comparados com os docentes das áreas das Ciências Sociais e das Humanidades concordam menos que as finalidades do doutoramento sejam as funções tradicionais;
- Os docentes do ISCSP, quando comparados com os do IST, concordam mais que as finalidades do doutoramento sejam as funções tradicionais;
- Quanto mais os docentes consideram que os requisitos de ensino e pedagógicos são requisitos do orientador mais concordam que as finalidades do doutoramento sejam as funções tradicionais;
- Igualmente, quanto mais os docentes concordam que as atividades do orientador sejam a Dimensão Interpessoal e a Dimensão Ensino mais concordam que as finalidades do doutoramento sejam as funções tradicionais.

No modelo com as finalidades do doutoramento como formar investigadores/docentes como variável dependente, as variáveis relacionadas com a área de doutoramento (Ciências Exatas e Engenharia, Ciências Naturais e do Ambiente), requisitos (Requisitos de Ensino, Requisitos Pedagógicos), escola e atividades do orientador (Dimensão Ensino, Dimensão Interpessoal) revelaram-se preditores significativos. Assim:

- Os docentes da Faculdade de Farmácia, Faculdade de Arquitetura e IGOT, quando comparados com os do IST, concordam menos que as finalidades do doutoramento sejam formar investigadores/docentes;
- Os docentes do ISEG, quando comparados com os do IST, concordam mais que as finalidades do doutoramento sejam formar investigadores/docentes;
- Os docentes das Ciências Exatas e de Engenharia, quando comparados com os docentes das áreas das Ciências Sociais e das Humanidades, concordam menos que as finalidades do doutoramento sejam formar investigadores/docentes;
- Quanto mais os docentes consideram que os requisitos de investigação são requisitos do orientador e que os desafios do doutoramento são desafios associados ao orientador mais concordam que as finalidades do doutoramento sejam formar investigadores/docentes.

No modelo com as finalidades do doutoramento como produção de conhecimento/ inovação como variável dependente, as variáveis relacionadas com a área de doutoramento (Ciências Exatas e Engenharia), requisitos (requisitos de investigação, requisitos pedagógicos), formação formal para o ensino e atividades do orientador (Dimensão Interpessoal) revelaram-se preditores significativos. Assim:

- Os docentes das Ciências Exatas e de Engenharia, quando comparados com os docentes das áreas das Ciências Sociais e das Humanidades, concordam mais que as finalidades do doutoramento sejam a produção de conhecimento/ inovação;
- Quanto mais os docentes consideram que os requisitos de investigação e requisitos pedagógicos são requisitos do orientador e a atividade do orientador deve ser a Dimensão Interpessoal mais concordam que as finalidades do doutoramento sejam produção de conhecimento/ inovação;

- Os docentes com formação formal para o ensino concordam significativamente mais do que os sem formação que as finalidades do doutoramento são a produção de conhecimento/ inovação.

Tabela 36

Preditores das finalidades do doutoramento – regressão linear hierárquica

<i>Preditores</i>	Funções Tradicionais		Fonte de variação		Produção de conhecimento/ inovação	
	ΔR^2	β	<i>Preditores</i>	ΔR^2	β	<i>Preditores</i>
Variáveis de controlo	.028			.001		
Antig. docente		-,017	Antig. docente		,003	Antig. docente
Género		,049	Género		-,065	Género
Step 2	.030			.014		
Exatas/Eng.		-,131***	FF		-,13***	For. Ensino
Step 3	.013			.010		
ISCSP		,066*	ISEG		,072	Exatas/Eng.
Step 4	.009			.006		
C. Nat./Ambiente		-,062	IGOT		-,097**	Req. Investigação
Step 5	.146			.007		
Req. Ensino		,313***	Exatas /Eng.		-,097*	Req. Pedagógicos
Step 6	.025			.008		
Req. Pedagógicos		,117**	FA		-,074*	Dimensão Interpessoal
Step 7	.031			.016		
Dimensão Ensino		,143***	Req. investigação		,127***	
Step 8	.008					
Dimensão Interpessoal		,105**	Ass. orientador	.008	,093	
R ² total	.281			.058		.075

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. variáveis sem asterisco são marginalmente significativas ($p < .10$)

B.2.2. Pressupostos para aceitar orientar alunos a realizar projetos de doutoramento

Para analisar os preditores significativos do pressuposto de que para aceitar orientar um estudante em processo de doutoramento é importante que o projeto se integre na linha

de investigação ou de desenvolvimento dos interesses de investigação do orientador, realizou-se uma regressão logística stepwise com as variáveis antiguidade como docente e género como variáveis de controlo; e as variáveis relacionadas com a profissão de docente, a formação formal para o ensino, a afetação à escola, as finalidades do doutoramento, as dimensões dos requisitos para a função de orientação, as dimensões das atividades do orientador e as dimensões dos saberes/competências exigidas como variáveis independentes.

As variáveis afetação à escola, área de doutoramento, finalidade do doutoramento (formar investigadores/docentes), requisitos para o exercício da função de orientação (Requisitos de Investigação), atividades do orientador (D. Formal) e área de doutoramento (Ciências Exatas e Engenharia) revelaram-se preditores significativos do pressuposto de que para aceitar orientar um estudante em processo de doutoramento é importante que o projeto se integre na linha de investigação ou de desenvolvimento dos interesses de investigação do orientador. O modelo de regressão logística é estatisticamente significativo, $\chi^2(1) = 4.223$, $p = .040$, e reduz entre 11.3% a 15.2% a incerteza da classificação dos docentes considerarem que para aceitar orientar um estudante em processo de doutoramento o projeto deste deve integrar-se na linha de investigação ou de desenvolvimento dos interesses de investigação do orientador. Assim:

- Os docentes da Faculdade de Ciências, Direito, Letras e Psicologia, quando comparados com os docentes do IST, apresentam uma probabilidade menor de considerarem que para aceitar orientar um estudante em processo de doutoramento o projeto se deve integrar na linha de investigação ou de desenvolvimento dos interesses de investigação do orientador;
- Os docentes com formação formal para o ensino, quando comparados com os que não a têm, apresentam uma probabilidade menor de considerarem que para aceitar orientar um estudante em processo de doutoramento o projeto se deve integrar na linha de investigação ou de desenvolvimento dos interesses de investigação do orientador;
- Os docentes das Ciências Exatas e de Engenharia, quando comparados com os docentes das áreas das Ciências Sociais e das Humanidades, apresentam uma probabilidade maior de considerarem que para aceitar orientar um estudante em

processo de doutoramento o projeto se deve integrar na linha de investigação ou de desenvolvimento dos interesses de investigação do orientador;

- Quanto mais os docentes consideram que os requisitos para o exercício da função de orientação são requisitos de investigação e que as atividades do orientador são atividades de acompanhamento maior é a probabilidade de considerarem que para aceitar orientar um estudante em processo de doutoramento o projeto se deve integrar na linha de investigação ou de desenvolvimento dos interesses de investigação do orientador.

Tabela 37

Regressão logística stepwise - é importante que o projeto se integre na linha de investigação ou de desenvolvimento dos interesses de investigação do orientador

		B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)	95% C.I. for EXP(B)	
								Lower	Upper
Step 8	Idade	-,022	,009	6,649	1	,010	,978	,962	,995
	2. Género (feminino)	,273	,162	2,830	1	,093	1,313	,956	1,805
	FC	-,583	,219	7,066	1	,008**	,558	,363	,858
	FD	-1,678	,569	8,697	1	,003**	,187	,061	,570
	FL	-,956	,338	8,025	1	,005**	,384	,198	,745
	FP	-1,226	,625	3,852	1	,050*	,293	,086	,998
	D. Formal	,367	,179	4,189	1	,041*	1,443	1,016	2,050
	Formar	-,208	,084	6,070	1	,014*	,812	,689	,958
	Req. Investigação	,533	,192	7,703	1	,006**	1,704	1,169	2,482
	C. Exatas/Engenharia	,802	,172	21,833	1	,000***	2,230	1,593	3,123
	Constant	-2,172	1,040	4,365	1	,037	,114		

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Para analisar os preditores significativos do pressuposto de que para aceitar orientar um estudante em processo de doutoramento é importante que o projeto se insira na área de especialidade do orientador, realizou-se uma regressão logística stepwise com as variáveis antiguidade como docente e género como variáveis de controlo; e as variáveis relacionadas com a profissão docente, a formação formal para o ensino, a afetação à escola, as finalidades do doutoramento, as dimensões dos requisitos para a função de orientação, as dimensões das atividades do orientador e as dimensões dos saberes/competências exigidas como variáveis independentes.

As variáveis de afetação à escola, atividades do orientador (D. Formal) e área de doutoramento (Ciências Exatas e Engenharia) revelaram-se preditores significativos do pressuposto de que para aceitar orientar um estudante em processo de doutoramento é importante que o projeto se insira na área de especialidade do orientador. O modelo de regressão logística é estatisticamente significativo, $\chi^2(1) = 7.085, p = .008$, e reduz entre 5.7% a 7.8% a incerteza da classificação dos docentes considerarem que para aceitar orientar um estudante em processo de doutoramento é importante que o projeto se insira na área de especialidade do orientador. Assim:

- Os docentes da Faculdade de Ciências, quando comparados com os docentes do IST, apresentam uma probabilidade maior de considerarem que para aceitar orientar um estudante em processo de doutoramento o projeto se deve inserir na área de especialidade do orientador;
- Os docentes das Ciências Exatas e de Engenharia, quando comparados com os docentes das áreas das Ciências Sociais e das Humanidades, apresentam uma probabilidade menor de considerarem que para aceitar orientar um estudante em processo de doutoramento o projeto se deve inserir na área de especialidade do orientador;
- Quanto mais os docentes consideram que as atividades do orientador são atividades de acompanhamento menor é a probabilidade de considerarem que para aceitar orientar um estudante em processo de doutoramento o projeto se deve inserir na área de especialidade do orientador.

Tabela 38

Regressão logística stepwise - é importante que o projeto se insira na área de especialidade do orientador

		95% C.I.for EXP(B)							
		B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)	Lower	Upper
Step	Idade	,019	,008	5,166	1	,023	1,019	1,003	1,036
	2. Género	-,221	,159	1,934	1	,164	,802	,588	1,094
	FC	,586	,219	7,131	1	,008**	1,796	1,169	2,761
	D. Formal	-,460	,158	8,426	1	,004**	,631	,463	,861
	C. Exatas/Eng.	-,889	,167	28,517	1	,000***	,411	,296	,570
	Constante	,936	,817	1,312	1	,252	2,549		

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

B.2.3. Atividades do orientador

Para analisar os preditores significativos das finalidades do doutoramento realizaram-se quatro regressões lineares hierárquicas com cada uma das dimensões das atividades do orientador como variáveis dependentes; as variáveis antiguidade como docente e género como variáveis de controlo; e as variáveis relacionadas com a profissão de docente, a formação formal para o ensino, a afetação à escola, as finalidades do doutoramento, as dimensões dos requisitos para a função de orientação, as dimensões dos desafios do orientador e as dimensões dos saberes/competências exigidas como variáveis independentes. A variância explicada pelos modelos varia entre um mínimo de 23.1% e um máximo de 25.2%.

No modelo com a atividade Dimensão Formal como variável dependente, as variáveis afetação à escola, área doutoramento (Ciências Exatas e de Engenharia, Ciências Naturais e do Ambiente), as finalidades do doutoramento (Produção de conhecimento/ inovação), os requisitos para a função de orientação (Requisitos de Investigação) e as dimensões dos saberes/competências (ética) revelaram-se preditores significativos da atividade do orientador na Dimensão Formal. Assim:

- Os docentes da Faculdade de Direito, do ISEG e da Faculdade de Belas-Artes, quando comparados com os docentes do IST, valorizam menos a atividade Dimensão Formal como atividade de orientação;
- Os docentes das Ciências Naturais e do Ambiente quando comparados com os docentes das áreas das Ciências Sociais e das Humanidades, concordam mais que as atividades do orientador sejam a atividade de Dimensão Formal;
- Quanto mais os docentes consideram que as finalidades do doutoramento são a produção de conhecimento, que os requisitos de investigação são importantes para a função de orientador e que são importantes os saberes/competências da ética mais valorizam que as atividades do orientador sejam a atividade de Dimensão Formal.

No modelo com a atividade Dimensão Operacional como variável dependente, as variáveis de afetação à escola, finalidades do doutoramento (Funções Tradicionais e Produção de conhecimento/ inovação), requisitos para a função de orientação (Requisitos

de Investigação) e dimensões dos saberes/competências (Pedagogia e Ética) revelaram-se preditores significativos da atividade do orientador na Dimensão Operacional. Assim,

- Os docentes da Faculdade de Direito, do ISEG e da Faculdade de Belas-Artes, quando comparados com os docentes do IST, valorizam menos a atividade Dimensão Operacional como atividade de orientação;
- Os docentes da Faculdade de Psicologia, quando comparados com os docentes do IST, valorizam mais a atividade Dimensão Operacional como atividade de orientação;
- Quanto mais os docentes consideram que as finalidades do doutoramento são as funções tradicionais e a produção de conhecimento, que os requisitos de investigação são importantes para a função de orientador e que são importantes os saberes/competências da pedagogia e ética mais valorizam que as atividades do orientador sejam a Dimensão Operacional.

No modelo com a atividade Dimensão Interpessoal como variável dependente, as variáveis afetação à escola, finalidades do doutoramento (Funções Tradicionais e Produção de conhecimento/ inovação), requisitos para a função de orientação (Requisitos de Investigação) e dimensões dos saberes/competências (organização/gestão) revelaram-se preditores significativos da atividade do orientador Dimensão Interpessoal. Assim,

- Os docentes da Faculdade de Direito, quando comparados com os docentes do IST, valorizam menos a atividade Dimensão Interpessoal como atividade de orientação;
- Os docentes do Instituto de Educação e do Instituto de Ciências Sociais, quando comparados com os docentes do IST, valorizam mais a atividade Dimensão Interpessoal como atividade de orientação;
- Quanto mais os docentes consideram que as finalidades do doutoramento são as funções tradicionais e a produção de conhecimento, que os requisitos de investigação são importantes para a função de orientador e que são importantes os saberes/competências de organização/gestão mais valorizam que as atividades do orientador sejam a Dimensão Interpessoal.

No modelo com a atividade Dimensão Ensino como variável dependente, as variáveis afetação à escola, formação formal para o ensino, finalidades do doutoramento

(Funções Tradicionais, Produção de Conhecimento), requisitos para a função de orientação (Requisitos de Investigação, Requisitos de Ensino) e dimensões dos saberes/competências (organização/gestão) revelaram-se preditores significativos da atividade do orientador na Dimensão Ensino. Assim,

- Os docentes das Faculdades de Direito, do ISEG e da FBA, quando comparados com os docentes do IST, valorizam menos a atividade Dimensão Ensino como atividade de orientação;
- Os docentes com formação formal para o ensino, quando comparados com os docentes que não têm formação formal para o ensino, valorizam mais a atividade Dimensão Ensino como atividade de orientação;
- Os docentes da FF e da FC, quando comparados com os docentes do IST, valorizam mais a atividade Dimensão Ensino como atividade de orientação;
- Quanto mais os docentes consideram que as finalidades do doutoramento são as funções tradicionais, que os requisitos de investigação e os de ensino são importantes para a função de orientador e que são importantes os conhecimentos da dimensão de educação de adultos, mais valorizam que as atividades do orientador sejam a Dimensão Ensino.

Tabela 39

Preditores das atividades do orientador – regressão linear hierárquica

<i>Preditores</i>	Fonte de variação							
	Dimensão Formal		Dimensão Operacional		Dimensão Interpessoal		<i>Preditores</i>	<i>Preditores</i>
	ΔR^2	β		ΔR^2	β		ΔR^2	β
V. de controlo	,010		V. de controlo	,021	,086	V. de controlo	,026	,062
Antig. docente		,009	Antig. docente	,009	,055	Antig. docente		,032
Género		,003	Género	,010		Género		
Step 2	,064		Step 2	,008		Step 2	,019	
FD		-,250***	FD	,009	-,150***	IE		,100**
Step 3	,011		Step 3	,005		Step 3	,008	
ISEG		-,091**	ISEG	,006	-,099**	ICS		,100**
Step 4	,007		Step 4	,153		Step 4		
C. Nat./Ambiente		,079*	ISCSP	,008	-,135***	FD	,006	-,079*
Step 5	,005		Step 5	,011		Step 5		
FBA		-,060	FBA	,024	-,073*	F. Tradicionais	,051	,126***
Step 6	,026		Step 6			Step 6		
Prod. conheç		,086**	FP		,056	Prod. conheç.	,026	,100**
Step 7	,110		Step 7			Step 7		
Req. investigação		,328***	F. Tradicionais		,118***	Req. investig.	,039	,208***
Step 8	,016		Step 8			Step 8		
Ética		,131***	Prod. conheç.		,073*	Org./gestão	,076	,294***
			Step 9					
			Req. investigação		,253***			
			Step 10					
			Pedagogia		,130***			
			Step 11					
			Ética		,092**			
R ² total	.239			.252			.243	

p < .05, ***p* < .01, ****p* < .001. variáveis sem asterisco são marginalmente significativas (*p* < .10)

Tabela 39

Preditores das atividades do orientador – regressão linear hierárquica (continuação)

<i>Preditores</i>	Dimensão Ensino	
	ΔR^2	β
Variável de controlo	,012	,081
Antig. docente		-,040
Género		
Step 2	,020	
FD		-,134***
Step 3	,017	
ISEG		-,111***
Step 4	,010	
FF		,117***
Step 5	,009	
FC		,146***
Step 6	,011	
For. ensino		,071*
Step 7	,006	
FBA		-,089**
Step 8	,068	
F. Tradicionais		,182***
Step 9	,057	
Req. investig		,244***
Step 10	,006	
Req. ensino		,063
Step 11	,015	
Educação adultos		,135***
R ² total	,231	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. variáveis sem asterisco são marginalmente significativas ($p < .10$)**B.2.4. Desafios enfrentados pelos orientadores**

Para analisar os preditores significativos dos desafios do orientador realizaram-se duas regressões lineares hierárquicas com cada uma das dimensões dos desafios do orientador como variáveis dependentes; as variáveis antiguidade como docente e género como variáveis de controlo; e as variáveis relacionadas com a carreira docente, as dimensões das finalidades do doutoramento, as dimensões dos requisitos para a

orientação, as dimensões das atividades do orientador, as dimensões dos desafios percebidos pelo orientador e as dimensões dos requisitos exigidos pela orientação como variáveis independentes. A variância explicada pelos modelos varia entre um mínimo de 14.2% e um máximo de 18.8%.

No modelo com os desafios associados aos orientandos como variável dependente, as variáveis escola, os pressupostos de atribuição de orientação, a categoria profissional, os requisitos para a função de orientação e as dimensões dos saberes/competências, revelaram-se preditores significativos dos desafios associados ao orientador. Assim,

- Os docentes da Faculdade de Ciências, quando comparados com os docentes do IST, consideram menos que os desafios da orientação sejam desafios associados ao orientando;
- Os docentes do Instituto de Educação, da Faculdade de Direito, da Faculdade de Psicologia, do ISEG e do Instituto de Ciências Sociais, quando comparados com os docentes do IST, consideram mais que os desafios da orientação sejam desafios associados ao orientando;
- Os docentes que consideram que os pressupostos de atribuição da orientação são institucionais, quando comparados com os que consideram que o projeto tem de se integrar na sua linha de investigação, consideram mais que os desafios da orientação são desafios associados ao orientando;
- Os docentes auxiliares, quando comparados com os professores catedráticos, consideram mais que os desafios da orientação são desafios associados ao orientando;
- Quanto mais os docentes consideram que os requisitos de investigação são importantes para a função de orientador e que são importantes os saberes/competências da pedagogia e da Educação de adultos mais consideram que os desafios da orientação são desafios associados ao orientando.

No modelo com os desafios associados ao orientador como variável dependente, as variáveis afetação à escola, pressupostos de atribuição de orientação, categoria profissional, requisitos para a função de orientação (Requisitos pedagógicos) e as dimensões dos saberes/competências (pedagogia e Educação de adultos), revelaram-se preditores significativos dos desafios associados ao orientador.

Assim,

- Os docentes da Faculdade de Belas-Artes e do ICS, quando comparados com os docentes do IST, consideram menos que os desafios da orientação são desafios associados ao orientador;
- Os docentes da Faculdade de Psicologia, quando comparados com os docentes do IST, consideram mais que os desafios da orientação são desafios associados ao orientador;
- Os docentes com formação formal para orientação, quando comparados com os docentes que não têm formação formal para orientação, consideram menos que os desafios da orientação são desafios associados ao orientador;
- Os docentes auxiliares, quando comparados com os professores catedráticos, consideram mais que os desafios da orientação são desafios associados ao orientador;
- Quanto mais os docentes consideram que a finalidade do doutoramento é formar, que as atividades do orientador são atividades de Dimensão Interpessoal e que são importantes os saberes/competências da pedagogia e das políticas educativas, mais consideram que os desafios da orientação são desafios associados ao orientador.

Tabela 40

Preditores dos desafios do orientador – regressão linear hierárquica

<i>Preditores</i>	Fonte de variação			
	Associados aos orientandos		Associados ao orientador	
	ΔR^2	β	<i>Preditores</i>	ΔR^2 β
V. de controlo	,047		V. de controlo	-,040
Antig. docente		,063	Antig. docente	
Género		,109	Género	,027
Step 2	,028		Step 2	
FC		-,082*	Vida e Saúde	,102**
Step 3	,014		Step 3	
Press. atribuição		,086*	Auxiliar	,070
Step 4	,008		Step 4	
FD		,089*	FBA	-,081*
Step 5	,008		Step 5	
IE		,068	Form. orientação	-,113***
Step 6	,007		Step 6	
FP		,090**	ICS	-,089*
Step 7	,006		Step 7	
ISEG		,073*	FP	,076*
Step 8	,005		Step 8	
Auxiliar		,069	Formar	,064
Step 9	,005		Step 9	
ICS		,070*	Dimensão interpessoal	,062
Step 10	,042		Step 10	
Req. pedagógicos		,094*	Pedagogia	,205***
Step 11	,027		Step 11	
Pedagogia		,144**	Políticas	,098*
Step 12	,007			
Educação adultos		,113*		
R^2 total	.188			.142

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. variáveis sem asterisco são marginalmente significativas ($p < .10$)

B.2.5. Requisitos: saberes e competências necessários para a prática da orientação

Para analisar os preditores significativos dos requisitos para orientar realizaram-se três regressões lineares hierárquicas com cada uma das dimensões dos requisitos de orientação como variáveis dependentes; e as variáveis antiguidade como docente e género como variáveis de controlo; e as variáveis relacionadas com a carreira docente, as dimensões das finalidades do doutoramento, as dimensões dos requisitos para a orientação, as dimensões das atividades do orientador, as dimensões dos desafios percebidos pelo orientador e as dimensões dos requisitos exigidos pela orientação como variáveis independentes. A variância explicada pelos modelos varia entre um mínimo de 21.6% e um máximo de 45.1%.

No modelo com os requisitos pedagógicos como variável dependente; as variáveis ter formação formal para o ensino universitário, afetação à escola, finalidades do doutoramento, atividades do orientador, desafios do orientador, e saberes e/ou competências do orientador revelaram-se preditores significativos dos requisitos para orientar. Assim,

- Os docentes que possuem formação formal para o ensino universitário, quando comparados com os que não a têm, valorizam mais os requisitos pedagógicos para a função de orientador;
- Os docentes do Instituto de Educação e da Faculdade de Motricidade Humana, quando comparados com os do IST, valorizam mais os requisitos pedagógicos para a função de orientador;
- Ao contrário, os docentes da Faculdade de Ciências e os do Instituto Superior de Agronomia, quando comparados com os do IST, valorizam menos os requisitos pedagógicos para a função de orientador;
- Quanto mais os docentes consideram que as finalidades do doutoramento têm que ver com as funções tradicionais, quanto mais consideram que as atividades do orientador têm que ver com a Dimensão Interpessoal e com a Dimensão Ensino e quanto mais consideram que os desafios do doutoramento são desafios associados aos orientandos mais valorizam os requisitos pedagógicos para a função de orientador;

- Quanto mais consideram que são importantes os saberes/competências da pedagogia, a educação de adultos e menos a ética, mais valorizam os requisitos pedagógicos para a função de orientador.

No modelo com os requisitos de investigação como variável dependente; as variáveis pressupostos para orientar, afetação à escola, finalidades do doutoramento, atividades do orientador e saberes e/ou competências do orientador revelaram-se preditores significativos dos requisitos para orientar. Assim,

- Os docentes que consideram que o projeto de doutoramento tem de se integrar na sua linha de investigação ou no desenvolvimento dos seus interesses de investigação, por oposição aos que consideram que o projeto tem de se inserir na sua área de especialidade, valorizam mais os requisitos de investigação para a função de orientador;
- Os docentes da Faculdade de Letras, quando comparados com os do IST, valorizam mais os requisitos de investigação para a função de orientador;
- Os docentes da Faculdade de Arquitetura, quando comparados com os do IST, valorizam menos os requisitos de investigação para a função de orientador;
- Quanto mais os docentes consideram que as finalidades do doutoramento são formar investigadores/docentes e a produção de conhecimento/ inovação, quanto mais consideram que as atividades do orientador são de Dimensão Formal e de Dimensão Operacional, quanto mais consideram que são importantes os saberes/competências das metodologias e menos de organização e gestão, mais valorizam os requisitos de investigação para a função de orientador.

No modelo com os requisitos de ensino como variável dependente; as variáveis formação formal para o ensino, afetação à escola, categoria profissional, atividades do orientador e saberes e/ou competências do orientador revelaram-se preditores significativos dos requisitos de ensino para orientar. Assim,

- Os docentes que possuem formação formal para o ensino universitário, quando comparados com os que não a têm, valorizam mais os requisitos de ensino para a função de orientador;

- Os docentes da Faculdade de Letras e da Faculdade de Belas-Artes, quando comparados com os do IST, valorizam mais os requisitos de ensino para a função de orientador;
- Os docentes da Faculdade de Ciências e os do Instituto Superior de Agronomia, quando comparados com os do IST, valorizam menos os requisitos de ensino para a função de orientador;
- Os professores auxiliares e os associados, quando comparados com os professores catedráticos, valorizam mais os requisitos de ensino para a função de orientador;
- Quanto mais os docentes consideram que as finalidades do doutoramento são as funções tradicionais e que são importantes os saberes/competências das políticas educativas e menos de Dimensão Operacional mais valorizam os requisitos de ensino para a função de orientador.

Tabela 41

Preditores dos requisitos para a função de orientador – regressão linear hierárquica

			Fonte de variação					
<i>Preditores</i>	Req. pedagógicos		<i>Preditores</i>	Req. investigação		<i>Preditores</i>	Req. ensino	
	ΔR^2	β		ΔR^2	β		ΔR^2	β
V. de controlo	,057		V. de controlo	,017		V. de controlo	,021	
Antig. docente		-,052	Antig. docente		-,031	Antig. docente		,152***
Género		,024	Género		,070*	Género		,011
Step 2	,043		Step 2	,017		Step 2	,009	
Formação ensino		,114***	FA		-,097**	FL		,066*
Step 3	,030		Step 3	,016		Step 3	,010	
IE		,110***	Press. interesses		,093**	FBA		,059
Step 4	,018		Step 4	,009		Step 4	,008	
FC		-,051	FL		,092**	Auxiliar		,157***
Step 5	,010		Step 5	,038		Step 5	,009	
FMH		,078**	Prod. conhecimento		,123***	Associado		,109*
Step 6	,006		Step 6	,012		Step 6	,005	
ISA		-,081**	Formar		,085**	FC		-,051
Step 7	,083		Step 7	,095		Step 7	,006	
F. Tradicionais		,162***	Dimensão Formal		,248***	ISA		-,065*
Step 8	,026		Step 8	,012		Step 8	,153	
Dimensão		,058	Tomada decisão		,132***	F. Tradicionais		,335***
Interpessoal								
Step 9	,005		Step 9			Step 9	,008	
Dimensão Ensino		,077*	Metodologia	,004	,138***	Dimensão Ensino		,144***
Step 10	,021		Step 10			Step 10	,011	
Ass. aos		,038	Org. gestão	,008	-,116**	Tomada decisão		-,136***
orientandos								
Step 11	,152					Step 11	,024	
Pedagogia		,443***				Políticas		,167***
Step 12	,006							
Ética		-,089**						
Step 13	,003							
Educação adultos		,076*						
R ² total	.451			.216			.252	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. variáveis sem asterisco são marginalmente significativas ($p < .10$)

B.3. Síntese relativa às concepções sobre a orientação

Os resultados que obtivemos e a sua posterior análise permitem-nos considerar que existem alguns padrões e elementos que caracterizam as concepções dos orientadores e que pensamos poderem contribuir para um maior conhecimento sobre a situação de orientação.

No âmbito da exploração dos dados, tentámos perceber que variáveis são mais influentes na escolha das respostas. Um dos aspetos a salientar prende-se com a variável escola de pertença dos orientadores. Quer a exploração descritiva dos dados, quer a regressão linear apresentam esta variável como influenciando as concepções dos docentes. Este aspeto reforça a premissa de que o contexto de trabalho deve ser equacionado. No caso da Universidade de Lisboa, são as escolas, mais do que a instituição e, neste sentido, apesar de o caso em estudo ter sido delimitado enquanto universidade, pensamos que as características específicas desta universidade (com instituições completamente autónomas, dispersas geograficamente e com origens históricas distintas) levam a que o efeito contexto de trabalho seja fortemente condicionado pela pertença à escola, mais do que pela pertença à Universidade. Noutros estudos interessaria aprofundar em que medida a pertença à escola, noutras universidades com configurações (jurídicas, geográficas e históricas) diferentes, manterá esta preponderância. Interessará também aprofundar que elementos caracterizadores das escolas promovem ou induzem a construção de determinadas concepções e porquê.

Centrando o nosso olhar na análise descritiva, a variável género também aparece como promovendo alguma diferença, não na distribuição, mas na maior valorização de todos os itens propostos, ainda que seguindo o mesmo padrão relativo, ou seja, valorizam e desvalorizam no mesmo sentido, sendo que as mulheres apresentam médias de valorização mais elevadas. Nesta variável, colocámos a questão em termos da importância relativa que cada género parece dar à situação da orientação. Assim sendo, em estudos posteriores interessaria perceber por que razão o género feminino atribui tendencialmente maior grau de concordância com os itens listados nas diversas variáveis. Por exemplo, tentar perceber se as questões de género que identificamos na caracterização se traduzem na necessidade de um maior investimento profissional para as mulheres, uma maior necessidade de afirmação. E se, nesse sentido, esta maior valorização de qualquer

elemento que possa condicionar o sucesso do seu desempenho, neste caso associado à orientação de alunos em processo de doutoramento, se verifica de facto.

Por fim, a análise descritiva indicia que a idade assume particular importância no padrão de resposta à questão dos desafios que enfrentam os orientadores e nos requisitos envolvidos nesta situação, sendo que os orientadores mais velhos (nascidos na década de 1940) parecem não seguir o padrão de resposta dos restantes. Interessa reiterar que os respondentes nascidos na década de 1990 eram apenas dois, pelo que as suas respostas não foram consideradas na análise. Interessaria aprofundar e caracterizar de forma mais detalhada as justificações das respostas selecionadas para se equacionar que elementos parecem construir esta conceção geracional: a experiência? A escola? A formação de base? Ou se esta geração funciona como um marco nas mudanças da universidade.

Olhando agora de uma forma mais global, a análise fatorial permitiu-nos identificar de forma clara dimensões que devem ser consideradas e que nos permitem classificar tipologias nas variáveis analisadas.

Estabelecemos que as finalidades presentes nas conceções dos docentes se podem classificar em três dimensões: funções tradicionais, função de formação e função de produção de conhecimento/ inovação. As funções tradicionais integram as afirmações que mais se aproximam da expressão das funções dos normativos legais e oficiais que enquadram as universidades (e o ensino superior), e que encaixam nas tradicionais funções de ensino, investigação, gestão e serviço à comunidade. Desta forma, são formas de expressão que são familiares e reconhecidas no mesmo sentido pelos orientadores. As funções de formação decorrem de uma formulação mais operacional das atividades desenvolvidas, e surgem de forma mais dispersa em literatura sobre o ensino superior, particularmente em estudos sobre qualidade e promoção do sucesso (quer das instituições, quer da aprendizagem, quer da carreira dos docentes). Por fim, as funções de produção do conhecimento/ inovação decorrem, por um lado, da história da evolução da universidade (enquanto entidade dedicada ao saber), mas também do discurso muito atual sobre o papel da universidade no desenvolvimento da sociedade e da economia.

Na distribuição das médias das respostas pelas dimensões identificadas, e apesar da valorização positiva de todas as dimensões, a dimensão de produção de conhecimento, é a dimensão mais significativa, tornando-a, potencialmente, o elemento norteador e mais importante da ação do orientador.

Estabelecemos também que as atividades desenvolvidas pelos orientadores podem ser classificadas em quatro dimensões: Dimensão Formal, Dimensão Operacional, Dimensão Interpessoal e Dimensão Ensino. A dimensão formal agrupa as afirmações que foram construídas tendo por base as etapas de desenvolvimento de um projeto de investigação, e o papel de “supervisor”, centrado nas funções de monitorizar, acompanhar e avaliar. A dimensão operacional agrupa as afirmações que expressam atividades de planeamento, organização e gestão de um qualquer processo de educação/formação. A dimensão interpessoal agrupa as afirmações construídas a partir do que a literatura específica sobre a pedagogia doutoral refere como atividades a desenvolver pelo orientador e que são apresentadas como elementos promotores do sucesso de uma orientação (sucesso visto como submissão final do trabalho). Por fim, a dimensão ensino agrupa as afirmações que expressam atividades inerentes a qualquer processo de ensino, na qual o docente tem de preparar e implementar processos de ensino/aprendizagem.

Analisando a distribuição das médias de resposta, podemos concluir que as atividades formais são as atividades centrais, e que maior consenso agregam, embora as atividades operacionais e as interpessoais surjam como igualmente importantes. As atividades de ensino, apesar de reconhecidas, não são igualmente valorizadas, ficando próximas do valor intermédio da escala, a que se associava o valor de “não tenho opinião”. Estes resultados parecem sustentar a dicotomia ensino/investigação, estabelecendo que não há quase lugar ao ensino no âmbito de uma orientação de tese.

Foi ainda possível estabelecer uma tipologia de duas dimensões para os desafios que se colocam aos orientadores. De forma clara, os orientadores posicionam-se nos argumentos presentes nos itens que refletem desafios próprios (a sua atualização científica/metodológica) ou desafios externos, da responsabilidade do doutorando (tempo de gestão/conciliação e insuficiências no saber/na metodologia). Interessa refletir que para a construção desta tipologia foi necessário retirar da análise dois itens: as minhas condições de trabalho e a falta de formação pedagógica para o desempenho da função. Na análise descritiva percebemos que estes itens representam uma posição muito consensual dos orientadores: estes consideram maioritariamente que as condições de trabalho são um desafio e, inversamente, que a falta de formação pedagógica não é um desafio.

Estes resultados levam-nos a refletir em dois níveis diversos. No que se refere às dimensões encontradas, os docentes centram-se nas suas competências e conhecimentos como elementos centrais para o bom desenrolar da orientação, fazendo coincidir com os resultados que obtivemos em relação aos requisitos para a orientação, e que exploraremos mais abaixo. Ou então consideram que os desafios são externos e associados aos alunos. E, naturalmente, se os desafios são causados por responsabilidades externas, a margem de ação do próprio é reduzida, podendo levar (no extremo) a uma desresponsabilização relativamente ao processo e ao seu potencial sucesso.

Considerando as afirmações que retiramos, a sua grande consensualidade leva-nos a interrogar dois aspetos: a liberdade e autonomia do docente, e a especificidade e importância da pedagogia. No que se refere à liberdade e autonomia, um profissional condicionado por condições de trabalho desadequadas, e sujeito ao poder discricionário da entidade empregadora, dificilmente consegue assumir de forma completa o seu grau de autonomia e liberdade. Perguntamo-nos, por isso, em que medida é que estes vetores são efetivamente uma realidade, ou dito de outra forma, em que medida estamos perante a funcionalização do docente do ensino superior, como já assistimos relativamente aos docentes dos restantes graus de ensino.

No que se refere à formação pedagógica, verificamos na caracterização geral que a grande maioria não frequentou qualquer tipo de formação, mas que cerca de metade dos que não frequentaram declaram que gostavam de o ter feito no passado. Este resultado induz a conclusão de que, por alguma razão, esta formação específica seria valorizada. No entanto, no presente e ao contrário do que a literatura parece defender, os orientadores consideram que a formação pedagógica não é um desafio na situação de orientação. Se não é um desafio, será que quando se chega a exercer esta atividade estes conhecimentos/competências já estão adquiridos? Ou será que esta atividade não exige, pelo menos como algo de muito significativo, o domínio de conhecimentos/competências nesta área? Ou será que não é um desafio porque já existem, e disponíveis de forma facilmente acessível respostas/estratégias/formações que eliminam esta componente como desafio? Podemos ainda considerar, face ao resultado que obtivemos na classificação das atividades do orientador, que a dimensão ensino é diminuta, e nesse sentido, a pedagogia não é um desafio porque embora estando associada ao ensino esse quase não tem lugar numa situação de orientação.

Por fim, e tentando perceber se experiência/conhecimentos/competências específicas são requisitos da situação de orientação, constatamos que podemos classificar os itens propostos em três categorias: requisitos pedagógicos, requisitos de investigação e requisitos de ensino. Nos requisitos pedagógicos estão incluídas as afirmações que expressam a necessidade de conhecimentos e competências na área pedagógica. Nos requisitos de investigação integram-se os conhecimentos, competências e experiência no domínio científico das teses e na metodologia de investigação. Por fim, nos requisitos de ensino surgem as afirmações que expressam que existe uma convergência de conhecimentos e competências entre ensinar e orientar e que a experiência de ensino é relevante.

A distribuição das médias das respostas mostra que a grande valorização se prende com os requisitos de investigação. Estes resultados suportam, ou reforçam, os resultados anteriores que separam o ensino da investigação, e indicam que o ensino não tem lugar no doutoramento: a pedagogia não é um desafio, não existem atividades de ensino e não é necessário ter previamente requisitos de ensino. Verificamos que estes resultados apontam para uma direção na qual a pedagogia está associada ao ensino, atividade desenvolvida em outros ciclos do ensino superior que não o de doutoramento, o qual – como processo de investigação que é – requer do orientador conhecimentos e competências dessa área.

Reforçando esta conclusão, a análise descritiva sobre quais os pressupostos que estão na base do estabelecimento da relação de orientação (o ponto de partida para aceitarem um aluno) mostra que 92% das respostas são nos itens que referem a necessidade de o projeto se integrar em linhas/interesse de investigação ou na área de especialidade. Só residualmente (0,27%) exploram a componente do aluno (interesse do aluno, perfil, condições de financiamento). Salientamos que nenhuma das afirmações propostas no questionário referenciava o aluno, uma vez que decorriam do levantamento inicial realizado (nas entrevistas e com validação dos itens pelos juízes), o que poderá ter condicionado as respostas. No entanto, a hipótese “outro” pretendia precisamente dar resposta àquelas afirmações que não se revissem nas opções apresentadas. Assim, mesmo considerando as opções e a limitação acima mencionada, e mesmo sendo veiculado pela literatura existente que a relação é o fator crucial do sucesso, a larga maioria dos respondentes selecionou os itens que valorizam os seus interesses profissionais e competências científicas.

Para além das classificações que construímos (e a precisar de mais estudo), os resultados obtidos permitem-nos ainda construir tipologias que articulam as diversas dimensões identificadas e que constroem quadros mais completos sobre as conceções de orientação. Podemos concluir que sobre a orientação existem três domínios que caracterizam a forma como a situação de orientação é vista: a situação é caracterizada por uma determinada forma de perceber as finalidades do processo de doutoramento, as atividades profissionais que são desenvolvidas pelo orientador nessa situação e ainda os requisitos (saberes, competências) que são específicos a esta atividade. Conforme indicam os nossos resultados, estes grandes domínios organizam-se em dimensões, as quais assumem maior ou menos importância na situação de orientação.

No que se refere às finalidades do doutoramento, a produção de conhecimento é claramente a mais significativa (seja pela produção de conhecimento novo, seja pela sustentação da inovação tecnológica), embora as restantes dimensões também estejam presentes, mas de forma complementar.

No que se refere às atividades a desenvolver pelo orientador, estas agrupam-se em quatro dimensões, sendo a dimensão formal (ou seja, a que integra os processos de acompanhamento das várias etapas/fases de um projeto de investigação) a mais valorizada. As componentes operacionais e interpessoais ainda assumem um papel reconhecido, sendo que a dimensão ensino, embora presente, é a menos valorizada.

No que se refere aos requisitos do orientador, os resultados apresentam três dimensões, sendo que as dimensões sobre o saber e experiência em metodologias de investigação e saber científico as mais valorizadas. As dimensões associadas aos saberes e competências da pedagogia são valorizadas, mas os saberes relativamente à experiência de ensino não são positivamente valorizados no âmbito específico da orientação.

As restantes variáveis (variáveis de caracterização, pressupostos para aceitação dos alunos e desafios percebidos) surgem como complementares à compreensão do quadro construído e fornecem pistas de enquadramento sobre a forma como estas variáveis se influenciam sistemicamente.

Os dados que analisámos mostram que a área de doutoramento é um dos elementos que mais condicionam as conceções sobre a finalidade do doutoramento, com as Ciências Exatas e a Engenharia a valorizarem de forma muito significativa a produção do conhecimento, e em sentido inverso as restantes finalidades. Em função da área fica

também demonstrado que a aceitação dos orientandos é influenciada pela área em que se fez o doutoramento, sendo que as Ciências Exatas e a Engenharia são as que mais aceitam em função das linhas e interesses de investigação, e menos em função da mera área de especialização. Importa realçar que também a área das Ciências Naturais e do Ambiente pouco valoriza as finalidades que designamos como tradicionais.

Desta forma, quem mais valoriza as funções tradicionais como finalidades principais do doutoramento tendencialmente integra na orientação atividades da dimensão interpessoal e de ensino, e ainda considera que para tal se requerem conhecimentos e competências pedagógicas e de ensino. E quem se posiciona numa maior valorização da formação como finalidade da universidade, tendencialmente considera como requisito a investigação.

A grande maioria dos respondentes considera que a finalidade do doutoramento é a produção de conhecimento, valoriza as atividades da dimensão interpessoal e considera que os requisitos principais são os requisitos de investigação, mas também valoriza os requisitos pedagógicos.

Analisando agora a forma como a opinião sobre os requisitos é influenciada, verificamos que existem também tendencialmente alguns padrões.

Verificamos que os requisitos pedagógicos são valorizados pelos respondentes que também valorizam particularmente os desafios associados aos orientandos e pelos que possuem formação formal para o ensino. Já os requisitos de investigação são particularmente valorizados pelos que mais valorizam a aceitação dos formandos que se inserem nas suas linhas de interesse/investigação. Por fim, os requisitos de ensino são particularmente valorizados pelos orientadores que possuem formação para o ensino e ainda pelos que se posicionam na categoria de auxiliares.

O padrão acima desenhado reforça a valorização da componente de ensino e da componente pedagógica, essencialmente por quem já possui um maior conhecimento formalizado da área pedagógica, ou seja, que frequentou um tipo de formação que poderá ser considerada como profissional.

Interessa ainda realçar que, para qualquer um dos tipos de atividades do orientador, fica clara uma relação com a necessidade de ter a investigação como requisito. Também realçamos que apenas a componente de ensino considera a necessidade de

requisitos de ensino e é a única que não privilegia a produção de conhecimento como finalidade do doutoramento.

Apesar de os desafios percebidos serem valorizados de forma muito próxima, verificamos que existem algumas dimensões que apresentam uma predisposição em particular para valorizarem ainda mais os desafios associados ao orientador. Tendencialmente, a maior valorização é efetuada pelos professores auxiliares, em situações em que a atribuição dos orientandos é de carácter institucional, e ainda pelos respondentes que valorizam a dimensão formal como finalidade privilegiada do doutoramento e as atividades da dimensão interpessoal.

Por fim, e retomando a aceitação dos doutorandos, e para além da área de doutoramento, como acima explicitamos, interessa referir que a aceitação em função da integração nos interesses/linhas de investigação se associa a uma maior valorização dos requisitos de investigação, e é essencialmente assumida por quem não teve formação pedagógica formal para o ensino. Verifica-se ainda que a maior valorização da aceitação em função da linha/interesses de investigação se associa uma maior valorização das atividades da dimensão formal, sendo que a maior valorização da área de especialidade se associa um menor interesse dessa dimensão.

C- Conhecimentos/competências na área pedagógica

Nos pontos anteriores apresentamos e discutimos os resultados a partir das variáveis de caracterização e das variáveis que consideramos pertinentes para um conhecimento mais profundo das concepções relativas à orientação de doutoramentos. Neste ponto, apresentamos os resultados obtidos nas questões especialmente construídas para compreender a relevância dos conhecimentos/competências provenientes da área da pedagogia para o desempenho da atividade/função de orientação, e também para explorar de que forma estas podem ser consideradas como necessidades de formação a ter em consideração. No questionário, como já foi referido no capítulo 4, listaram-se 36 itens que configuravam conhecimentos/competências que surgem na literatura analisada sobre o doutoramento, sendo uma grande parte estudos realizados no campo da Pedagogia Doutoral, como conteúdos a considerar nas propostas formativas a propor aos docentes do ensino superior e que se espera que sejam promotores de maior sucesso ou satisfação no trabalho de orientação.

C.1 Relevância dos conhecimentos/competências de índole pedagógica para a função de orientação

Questionámos especificamente quanto à relevância de conhecimentos e de competências de índole pedagógica para o exercício da função de orientação. Os resultados mostram que globalmente as competências listadas são relevantes, embora este resultado seja obtido pelo maior peso da seleção do grau 4 (relevante) (Tabela 42).

Tabela 42

Relevância dos conhecimentos/competências de índole pedagógica para a função de orientação –
Distribuição das respostas por grau de concordância

Relevância dos conhecimentos/competências de índole pedagógica para a função de orientação – Itens do questionário	Nada Relevante	Pouco Relevante	Não tenho opinião	Relevante	Muito Relevante	M	DP
	1	2	3	4	5		
	%	%	%	%	%		
Modelos e metodologias de formação	8,5	20,6	21,6	38,4	10,9	3,23	1,15
Modelos e estilos de supervisão	5,9	15,5	19,8	45,3	13,4	3,45	1,09
Aprendizagem nos adultos	13,1	32,6	30,3	19,8	4,0	2,69	1,06
Aprendizagem em situação de formação	10,6	28,4	35,1	22,5	3,3	2,79	1,01
Motivação de adultos para a aprendizagem e a formação	13,8	29,6	29,6	22,8	4,3	2,74	1,09
Pedagogia no ensino superior	9,2	19,1	22,0	37,5	12,1	3,24	1,17
Pedagogia doutoral (específica do doutoramento)	6,2	14,4	16,3	46,0	17,1	3,53	1,12
Ética na formação	4,0	10,7	16,2	41,8	27,2	3,77	1,09
Ética na investigação científica	2,8	6,2	8,7	43,5	38,8	4,09	,98
Práticas de ensino no contexto do processo de doutoramento	6,7	16,4	22,9	42,0	12,0	3,36	1,10
Práticas de avaliação no contexto do processo de doutoramento	6,3	16,6	24,5	42,4	10,2	3,34	1,07
Políticas educativas nacionais relativas ao doutoramento	12,4	27,8	28,6	24,5	6,7	2,85	1,13
Políticas educativas na União Europeia relativas ao doutoramento	12,4	24,4	27,4	28,4	7,3	2,94	1,15
Teoria e Desenvolvimento Curricular	14,5	23,6	32,6	25,2	4,0	2,81	1,09
Técnicas de comunicação (científica) escrita e oral	4,3	6,6	9,6	49,3	30,2	3,95	1,02
Técnicas de recolha de dados	2,8	6,2	13,5	48,3	29,2	3,95	,96
Técnicas de tratamento quantitativo de dados	3,7	5,4	11,8	44,9	34,3	4,01	1,00
Técnicas de tratamento qualitativo de dados	3,7	6,4	13,9	46,3	29,7	3,92	1,01
Técnicas de planeamento de design de investigação	4,8	9,1	16,4	43,7	25,9	3,77	1,08
Novas tecnologias aplicadas à orientação	5,9	10,9	24,5	42,6	16,1	3,52	1,07
Técnicas de revisão de texto	3,9	10,9	18,3	47,7	19,2	3,67	1,03
Técnicas de pesquisa bibliográfica	4,0	9,0	15,8	47,2	24,0	3,78	1,04
Técnicas de uso de ferramentas digitais para apoio à revisão da literatura	3,8	7,2	14,2	49,6	25,3	3,85	1,00
Técnicas de revisão crítica da literatura científica	3,4	7,0	11,5	49,8	28,3	3,93	,99
Técnicas de feedback	4,7	12,6	30,2	39,1	13,4	3,44	1,02
Técnicas de supervisão a distância	7,3	18,7	28,4	35,5	10,0	3,22	1,09
Técnicas de tutorial	6,8	16,4	27,9	39,7	9,1	3,28	1,06
Técnicas de organização e de gestão das sessões individuais	8,0	20,4	30,1	33,6	8,0	3,13	1,08
Técnicas de organização e de gestão das sessões em pequenos grupos	9,2	21,0	29,3	33,9	6,6	3,08	1,08
Estratégias de liderança aplicadas	10,0	19,8	31,0	31,2	8,0	3,07	1,11
Técnicas de gestão de projetos de investigação	5,7	10,1	17,6	47,9	18,7	3,64	1,07
Técnicas de gestão de tempo	5,6	12,4	19,8	44,4	17,8	3,57	1,09
Técnicas de suporte à tomada de decisão	7,1	16,9	28,6	37,2	10,2	3,27	1,08
Técnicas de controlo de emoções	9,6	21,1	33,4	26,3	9,6	3,05	1,11
Técnicas de observação e de análise de situações de formação/orientação	9,4	21,4	34,4	28,8	6,1	3,01	1,06
Técnicas de suporte à relação pedagógica doutorando-orientador	9,1	19,0	31,0	32,7	8,2	3,12	1,09

Analisando os dados das respostas que assumem o nível 5 da escala (conhecimentos/competências de índole pedagógica muito relevantes para a função de

orientação), verifica-se que nenhum dos itens reúne mais do que cerca de 39% das respostas. Neste conjunto de itens observa-se que são apenas 9 em 36 propostos que se situam acima dos 25% e que destes apenas dois não correspondem a conhecimentos/competências inerentes à componente mais operacional da orientação do estudante em matéria de investigação. Os dois referidos são focados na ética na investigação e na ética na formação. Os itens em causa são seguidamente isolados:

- Ética na investigação científica (38,8%);
- Técnicas de tratamento quantitativo de dados (34,3%);
- Técnicas de comunicação (científica) escrita e oral (30,2%);
- Técnicas de tratamento qualitativo de dados (29,7%);
- Técnicas de recolha de dados (29,20%);
- Técnicas de revisão crítica da literatura científica (28,3%);
- Ética na formação (27,2%);
- Técnicas de planeamento de design de investigação (25,9%);
- Técnicas de uso de ferramentas digitais para apoio à revisão da literatura (25,3%);

Inversamente, constata-se que os itens com percentagens maiores de resposta no nível de nada relevante, mesmo que com valores pouco acima dos 10%, se referem a matérias da área pedagógica, entre currículo, aprendizagem e políticas educativas para o âmbito doutoral. Da mesma forma, isolamos esses itens:

- Teoria e Desenvolvimento Curricular (14,5%)
- Motivação de adultos para a aprendizagem e a formação (13,8%)
- Aprendizagem nos adultos (13,1)
- Políticas educativas nacionais relativas ao doutoramento (12,4%)
- Políticas educativas na União Europeia relativas ao doutoramento (12,4)
- Aprendizagem em situação de formação (10,6%)
- Estratégias de liderança aplicadas (10,0%)

Parece poder afirmar-se que os respondentes relevam os conhecimentos e as competências mais ligados ao desenvolvimento da investigação e consideram frágil a relevância dos ligados à dimensão pedagógica.

Tabela 43

Relevância dos conhecimentos/competências de índole pedagógica para a função de orientação
distribuição das respostas com valores agregados (1+2) e (4+5)

Relevância dos conhecimentos/competências de índole pedagógica para a função de orientação	Nada e Pouco relevante	Sem opinião	Relevante e Muito Relevante
	(1+2) %	(3) %	(4+5) %
Modelos e metodologias de formação	29,1	21,6	49,3
Modelos e estilos de supervisão	21,4	19,8	58,7
Aprendizagem nos adultos	45,7	30,3	23,8
enfrento Aprendizagem em situação de formação	39,0	35,1	25,8
Motivação de adultos para a aprendizagem e a formação	43,4	29,6	27,1
Pedagogia no ensino superior	28,3	22,0	49,6
Pedagogia doutoral (específica do doutoramento)	20,6	16,3	63,1
Ética na formação	14,7	16,2	69,0
Ética na investigação científica	9,0	8,7	82,3
Práticas de ensino no contexto do processo de doutoramento	23,1	22,9	54,0
Práticas de avaliação no contexto do processo de doutoramento	22,9	24,5	52,6
Políticas educativas nacionais relativas ao doutoramento	40,2	28,6	31,2
Políticas educativas na União Europeia relativas ao doutoramento	36,8	27,4	35,7
Teoria e Desenvolvimento Curricular	38,1	32,6	29,2
Técnicas de comunicação (científica) escrita e oral	10,9	9,6	79,5
Técnicas de recolha de dados	9,0	13,5	77,5
Técnicas de tratamento quantitativo de dados	9,1	11,8	79,2
Técnicas de tratamento qualitativo de dados	10,1	13,9	76,0
Técnicas de planeamento de design de investigação	13,9	16,4	69,6
Novas tecnologias aplicadas à orientação	16,8	24,5	58,7
Técnicas de revisão de texto	14,8	18,3	66,9
Técnicas de pesquisa bibliográfica	13,0	15,8	71,2
Técnicas de uso de ferramentas digitais para apoio à revisão da literatura	11,0	14,2	74,9
Técnicas de revisão crítica da literatura científica	10,4	11,5	78,1
Técnicas de feedback	17,3	30,2	52,5
Técnicas de supervisão a distância	26,0	28,4	45,5
Técnicas de tutorial	23,2	27,9	48,8
Técnicas de organização e de gestão das sessões individuais	28,4	30,1	41,6
Técnicas de organização e de gestão das sessões em pequenos grupos	30,2	29,3	40,5
Estratégias de liderança aplicadas	29,8	31,0	39,2
Técnicas de gestão de projetos de investigação	15,8	17,6	66,6
Técnicas de gestão de tempo	18,0	19,8	62,2
Técnicas de suporte à tomada de decisão	24,0	28,6	47,4
Técnicas de controlo de emoções	30,7	33,4	35,9
Técnicas de observação e de análise de situações de formação/orientação	30,8	34,4	34,9
Técnicas de suporte à relação pedagógica doutorando-orientador	28,1	31,0	40,9

Considerando em conjunto a expressão das respostas nos níveis relevante e muito relevante (pontos 4 e 5 da escala) (Tabela 43) podemos observar o reforço desta constatação. Mais de $\frac{3}{4}$ dos respondentes consideram os mesmos itens (listados a seguir) que tinham sido selecionados com o grau máximo da relevância, exceptuando-se dois - Ética na formação e Técnicas de planeamento de design de investigação- que mesmo assim obtêm respetivamente 69% e 69,6%.

- Ética na investigação científica (82,3%)
- Técnicas de comunicação (científica) escrita e oral (79,5%)
- Técnicas de tratamento quantitativo de dados (79,2%)
- Técnicas de revisão crítica da literatura científica (78,1%)
- Técnicas de recolha de dados (77,5%)
- Técnicas de tratamento qualitativo de dados (76,0%)
- Técnicas de uso de ferramentas digitais para apoio à revisão da literatura (74,9)

Se alargarmos o critério de referência dos itens aos que têm, no somatório dos níveis 4 e 5, valores acima de 50% obtemos um conjunto de itens que integra os acima identificados e ainda outros 12 itens. Surgem então como valorizados para a função de orientação os seguintes:

- Técnicas de pesquisa bibliográfica (71,2%)
- Técnicas de planeamento de design de investigação (69,6)
- Ética na formação (69,0%)
- Técnicas de revisão de texto (66,9%)
- Técnicas de gestão de projetos de investigação (66,6%)
- Pedagogia doutoral (específica do doutoramento) (63,1%)
- Técnicas de gestão de tempo (62,2%)
- Modelos e estilos de supervisão (58,7%)
- Novas tecnologias aplicadas à orientação (58,7%)
- Práticas de ensino no contexto do processo de doutoramento (54,0%)
- Práticas de avaliação no contexto do processo de doutoramento (52,6%)
- Técnicas de feedback (52,5%)

Neste conjunto de conhecimentos e competências, verificamos que já se integram outros saberes para além dos estritamente centrados na componente operacional da investigação como é o caso da pedagogia doutoral, dos modelos e estilos de supervisão, das novas tecnologias aplicadas à orientação, das práticas de ensino no contexto do processo de doutoramento e das práticas de avaliação no contexto do processo de doutoramento.

No sentido inverso, analisando os itens que não são considerados relevantes ou que não são nada relevantes (pontos 1 e 2 da escala) e seleccionando os que obtêm pelo menos 25% de resposta, surge um conjunto de 15 itens, relativos a conhecimentos e saberes relacionados com a aprendizagem e com a gestão e organização da formação. Para facilidade de leitura isolamos esses itens:

- Aprendizagem nos adultos (45,7%)
- Motivação de adultos para a aprendizagem e a formação (43,4%)
- Políticas educativas nacionais relativas ao doutoramento (40,2%)
- Aprendizagem em situação de formação (39,05%)
- Teoria e Desenvolvimento Curricular (38,1%)
- Políticas educativas na União Europeia relativas ao doutoramento (36,8%)
- Técnicas de observação e de análise de situações de formação/orientação (30,8%)
- Técnicas de controlo de emoções (30,7%)
- Técnicas de organização e de gestão das sessões em pequenos grupos (30,2%)
- Estratégias de liderança aplicadas (29,8%)
- Modelos e metodologias de formação (29,1%)
- Técnicas de organização e de gestão das sessões individuais (28,4%)
- Pedagogia no ensino superior (28,3%)
- Técnicas de suporte à relação pedagógica doutorando-orientador (28,1%)
- Técnicas de supervisão a distância (26,0%)

O aprofundamento da exploração destes dados, a partir da análise fatorial exploratória, permitiu-nos reduzir os 36 itens que expressam conhecimentos/competências de índole pedagógica a seis dimensões, que denominamos da seguinte forma: Técnicas de Organização e Gestão (TOG); Metodologia (M); Pedagogia (Pg); Políticas (Pl); Educação de Adultos (EA); e Ética (E). Os valores de KMO (.955) e teste de Bartlett ($p < .001$) indicavam a prossecução da análise. As seis

componentes explicam 69.4% da variância total. As componentes foram designadas, respetivamente, como Técnicas de Organização e Gestão (TOG), Metodologia (M), Pedagogia(Pg), Políticas(Pl), Educação de Adultos (EA) e Ética (E). A consistência interna variou entre .863 (bom) e .943 (excelente).

Tabela 44

Relevância dos conhecimentos/competências de índole pedagógica para a função de orientação -
Variância explicada

Itens do questionário	Componentes					
	TOG	M	Pg	Pl	EA	E
Estratégias de liderança aplicadas	,764					
Técnicas de suporte à tomada de decisão	,727					
Técnicas de controlo de emoções	,716					
Técnicas de organização e de gestão das sessões em pequenos grupos	,697					
Técnicas de organização e de gestão das sessões individuais	,684					
Técnicas de gestão de tempo	,675					
Técnicas de observação e de análise de situações de formação/orientação	,659					
Técnicas de suporte à relação pedagógica doutorando/orientador	,627					
Técnicas de supervisão à distância	,591					
Técnicas de feedback	,583					
Técnicas de gestão de projetos de investigação	,577					
Técnicas de tutorial	,557					
Técnicas de tratamento qualitativo de dados		,856				
Técnicas de recolha de dados		,841				
Técnicas de tratamento quantitativo de dados		,816				
Técnicas de pesquisa bibliográfica		,735				
Técnicas de uso de ferramentas digitais para apoio à revisão da literatura		,727				
Técnicas de planeamento de design de investigação		,720				
Técnicas de revisão crítica da literatura científica		,719				
Técnicas de revisão de texto	,411	,626				
Técnicas de comunicação (científica) escrita e oral		,571				
Pedagogia doutoral (específica do doutoramento)			,749			
Práticas de ensino no contexto do processo de doutoramento			,704			
Modelos e estilos de supervisão			,682			
Práticas de avaliação no contexto do processo de doutoramento			,643			
Modelos e metodologias de formação			,635			
Pedagogia no ensino superior			,588			
Novas tecnologias aplicadas à orientação		,455	,471			
Políticas educativas na União Europeia relativas ao doutoramento				,829		
Políticas educativas nacionais relativas ao doutoramento				,807		
Teoria e desenvolvimento curricular				,539		
Aprendizagem nos adultos					,714	
Aprendizagem em situação de formação					,693	
Motivação de adultos para a aprendizagem e a formação					,670	
Ética na investigação científica						,720
Ética na formação						,688
<i>Variância explicada</i>	45.5	9.0	4.6	3.9	3.3	3.1
<i>Consistência interna</i>	,943	,932	,894	,863	,889	,875

A componente com a média mais elevada foi a dimensão Ética (3.939) e a que teve média mais baixa foi a Educação de Adultos (2.74). Os valores das componentes Técnicas de Organização/Gestão, Metodologia, Pedagogia e Ética encontram-se significativamente acima do ponto médio da escala ($p < .001$). As médias das componentes Políticas e Educação de Adultos encontram-se significativamente abaixo do ponto médio da escala ($p < .001$). As diferenças de médias entre as dimensões são todas estatisticamente significativas, $F_{\text{Anova repeated measures}} (5, 786) = 309.239, p = .001$. Os coeficientes de correlação entre as dimensões são estatisticamente significativos, positivos e moderados ou elevados.

Tabela 45

Relevância dos conhecimentos/competências de índole pedagógica para a função de orientação - Estatísticas descritivas e correlações

Componentes	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão	TOG	M	Pg	Pl	EA
T. Organização/Gestão	1,00	5,00	3,23	,84	--				
Metodologia	1,00	5,00	3,84	,81	,637**				
Pedagogia	1,00	5,00	3,38	,86	,746**	,565**			
Políticas	1,00	5,00	2,86	,99	,589**	,403**	,586**		
Educação de Adultos	1,00	5,00	2,74	,95	,630**	,404**	,658**	,576**	
Ética	1,00	5,00+	3,93	,97	,488**	,523**	,449**	,410**	,351**

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Analisando a distribuição das médias de respostas a partir das variáveis género, idade, identidade expressa, área de doutoramento e escola de pertença, verificamos que para as variáveis género, identidade expressa e área de doutoramento o padrão de resposta se mantém, havendo essencialmente maior ou menos variação na média. Por exemplo, as mulheres valorizam mais qualquer uma das dimensões do que os homens; os docentes que expressam a sua identidade a partir de símbolos cosmopolitas valorizam menos qualquer uma das dimensões, e existem algumas diferenças relativas na valorização a partir da área de doutoramento.

Já no que se refere à idade (partindo da década de nascimento), verificamos que os respondentes nascidos na década de 1940 não seguem o mesmo padrão, sendo os que mais valorizam a dimensão Políticas.

Também na variável escola de pertença, apesar de manter uma linha de maior valorização das dimensões Ética e Metodologia, e menor valorização da Educação de Adultos e Políticas, existe um quadro de respostas diferente por escola.

Apresentamos seguidamente um conjunto de gráficos (Gráficos 27 a 31) relativos às conceções sobre relevância dos conhecimentos e competências de índole pedagógica para a função de orientação por género, idade, identidade, escola e área de doutoramento.

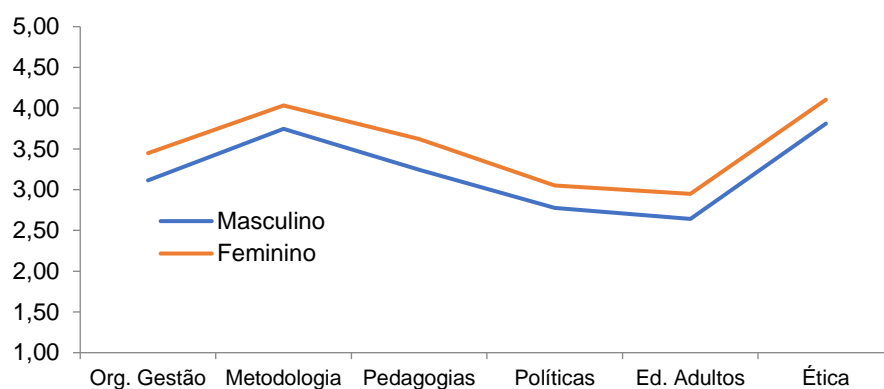


Gráfico 27. Relevância dos conhecimentos e competências de índole pedagógica para a função de orientação - Distribuição das respostas por género

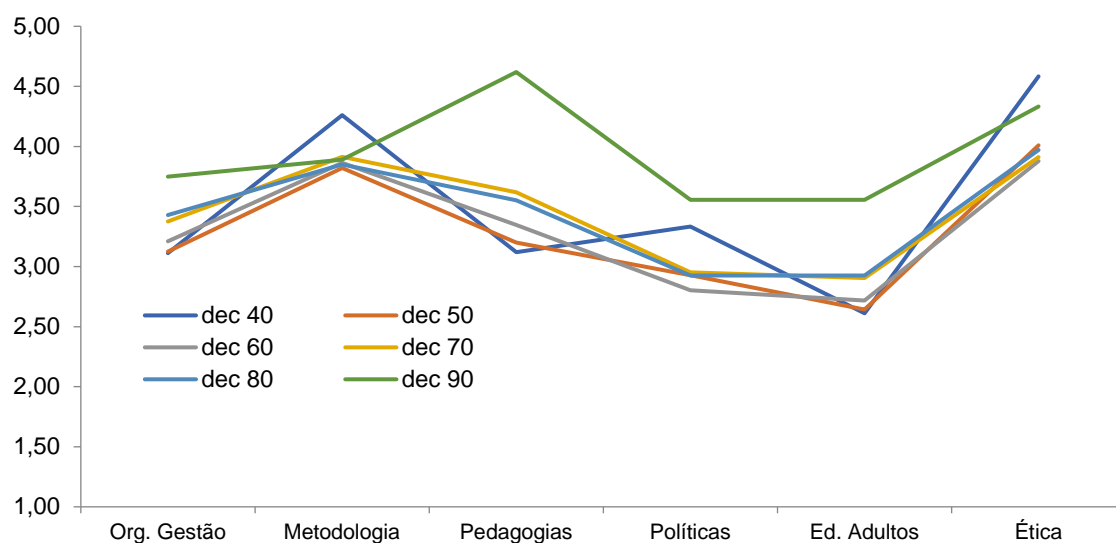


Gráfico 28. Relevância dos conhecimentos e competências de índole pedagógica para a função de orientação - Distribuição das respostas por década de nascimento

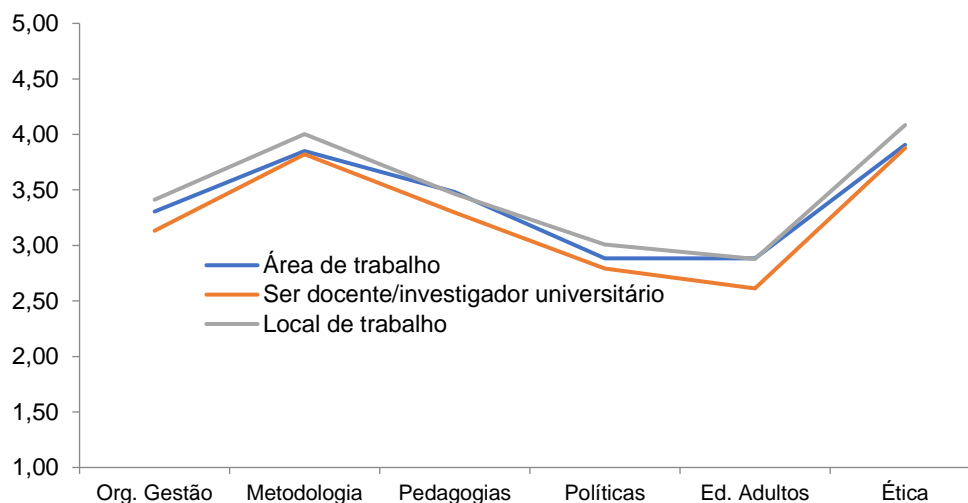


Gráfico 29. Relevância dos conhecimentos e competências de índole pedagógica para a função de orientação - Distribuição das respostas pelas categorias da identidade expressa

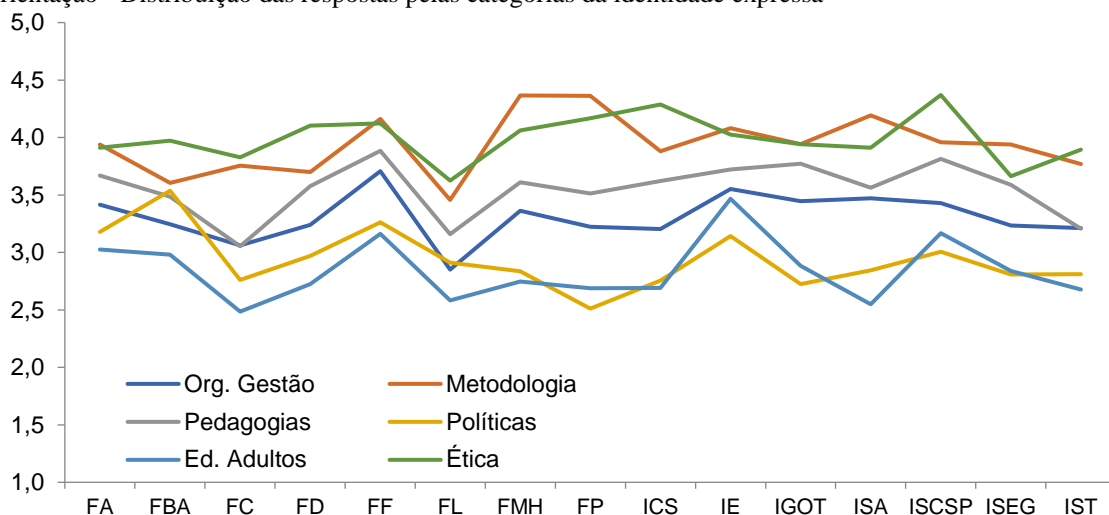


Gráfico 30. Relevância dos conhecimentos e competências de índole pedagógica para a função de orientação - Distribuição das respostas por escola

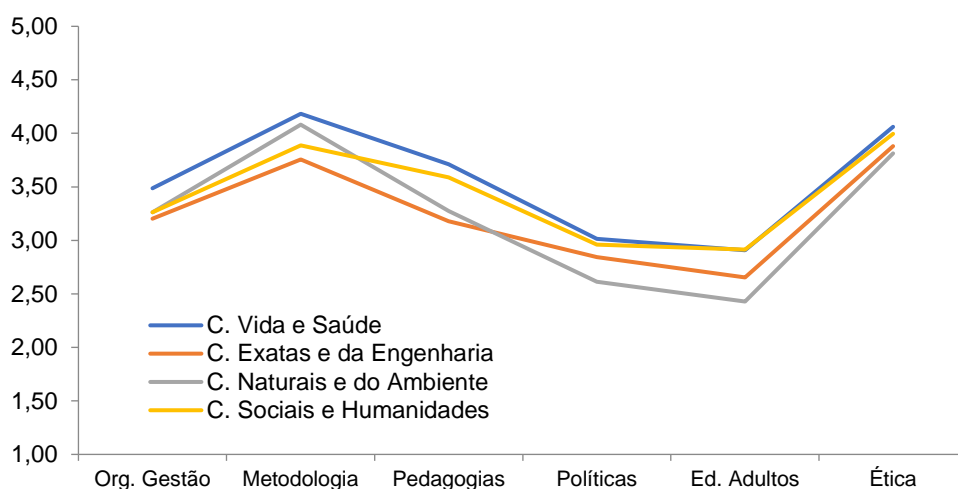


Gráfico 31. Relevância dos conhecimentos e competências de índole pedagógica para a função de orientação - Distribuição das respostas por áreas de realização do doutoramento

C.2. Interesse em frequentar formação na área pedagógica

Se, relativamente à listagem de conhecimentos/competências proposta na primeira questão, interessava conhecer a relevância percebida pelos orientadores para a função, na segunda questão, perante a mesma listagem, solicitávamos que nos indicassem em que medida haveria interesse em frequentar formação nesses domínios. Nesta questão, a escala de resposta considerada era de apenas quatro níveis, obrigando por isso a um posicionamento mais claro em termos do interesse (nenhum interesse, grau 1, a muito interesse, grau 4). Obtivemos os resultados presentes na tabela 45.

Tabela 46

Interesse em frequentar formação na área pedagógica – Distribuição das respostas por grau de concordância

	1 (nenhum Interesse)	2	3	4 (Muito Interesse)		
	%	%	%	%	M	DP
Interesse em frequentar formação na área pedagógica – ítemes do questionário						
Modelos e metodologias de formação	38,2	25,4	28,4	8,0	2,06	,99
Modelos e estilos de supervisão	31,5	26,3	30,7	11,5	2,22	1,02
Aprendizagem nos adultos	55,0	30,0	12,6	2,4	1,62	,80
Aprendizagem em situação de formação	52,1	32,4	13,4	2,1	1,66	,79
Motivação de adultos para a aprendizagem e a formação	53,5	28,4	15,3	2,8	1,67	,83
Pedagogia no ensino superior	35,4	26,9	26,2	11,5	2,14	1,03
Pedagogia doutoral (específica do doutoramento)	29,5	20,9	34,3	15,4	2,36	1,06
Ética na formação	33,9	29,1	26,9	10,1	2,13	1,00
Ética na investigação científica	28,7	25,8	31,7	13,8	2,31	1,03
Práticas de ensino no contexto do processo de doutoramento	33,6	29,5	27,6	9,4	2,13	,99
Práticas de avaliação no contexto do processo de doutoramento	35,3	30,7	26,5	7,5	2,06	,96
Políticas educativas nacionais relativas ao doutoramento	50,6	30,1	15,4	3,9	1,73	,86
Políticas educativas na União Europeia relativas ao doutoramento	47,3	29,5	18,7	4,6	1,81	,90
Teoria e desenvolvimento curricular	50,6	32,1	14,2	3,2	1,70	,83
Técnicas de comunicação (científica) escrita e oral	26,5	20,5	36,0	16,9	2,43	1,06
Técnicas de recolha de dados	30,3	24,3	32,0	13,4	2,28	1,04
Técnicas de tratamento quantitativo de dados	29,5	20,2	32,9	17,4	2,38	1,08
Técnicas de tratamento qualitativo de dados	30,0	22,1	33,0	14,9	2,33	1,06
Técnicas de planeamento de design de investigação	29,8	23,5	31,6	15,0	2,32	1,06
Novas tecnologias aplicadas à orientação	30,1	24,0	32,2	13,7	2,29	1,04
Técnicas de revisão de texto	27,8	27,2	30,6	14,4	2,32	1,03
Técnicas de pesquisa bibliográfica	32,5	26,2	29,3	12,0	2,21	1,03
Técnicas de uso de ferramentas digitais para apoio à revisão da literatura	28,7	20,6	34,3	16,4	2,38	1,07
Técnicas de revisão crítica da literatura científica	27,9	20,6	35,5	15,9	2,39	1,06
Técnicas de feedback	35,9	29,0	26,5	8,6	2,08	,98
Técnicas de supervisão a distância	39,1	29,0	24,7	7,3	2,00	,97
Técnicas de tutoria	38,3	30,0	25,4	6,3	2,00	,94
Técnicas de organização e de gestão das sessões individuais	42,2	31,7	20,0	6,1	1,90	,92
Técnicas de organização e de gestão das sessões em pequenos grupos	42,5	30,2	22,0	5,3	1,90	,92
Estratégias de liderança aplicadas	45,4	26,4	21,1	7,1	1,90	,97
Técnicas de gestão de projetos de investigação	28,2	22,1	35,4	14,3	2,36	1,04
Técnicas de gestão de tempo	33,2	24,1	29,8	12,8	2,22	1,05
Técnicas de suporte à tomada de decisão	40,1	30,3	23,3	6,3	1,96	,94
Técnicas de controlo de emoções	46,0	29,7	17,1	7,2	1,85	,95
Técnicas de observação e de análise de situações de formação/orientação	45,5	30,8	19,2	4,4	1,83	,89
Técnicas de suporte à relação pedagógica doutorando/orientador	43,1	30,3	20,7	5,8	1,89	,93

Legenda: M – Média DP – Desvio-Padrão

O menor interesse (graus 1 e 2 da escala) em frequentar formação foi expresso para os itens que referem os conhecimentos/competências no tema aprendizagem nos adultos (85%) e aprendizagem em situação de formação (84.5%) (Gráfico 32).

O maior interesse (graus 3 e 4), com entre 50% e 53% das respostas, foi expresso para as ações técnicas de comunicação (científica) escrita e oral (52.9%), técnicas de revisão crítica da literatura científica (51.4%), técnicas de uso de ferramentas digitais para apoio à revisão da literatura (50.7%) e técnicas de tratamento quantitativo de dados (50.3%).

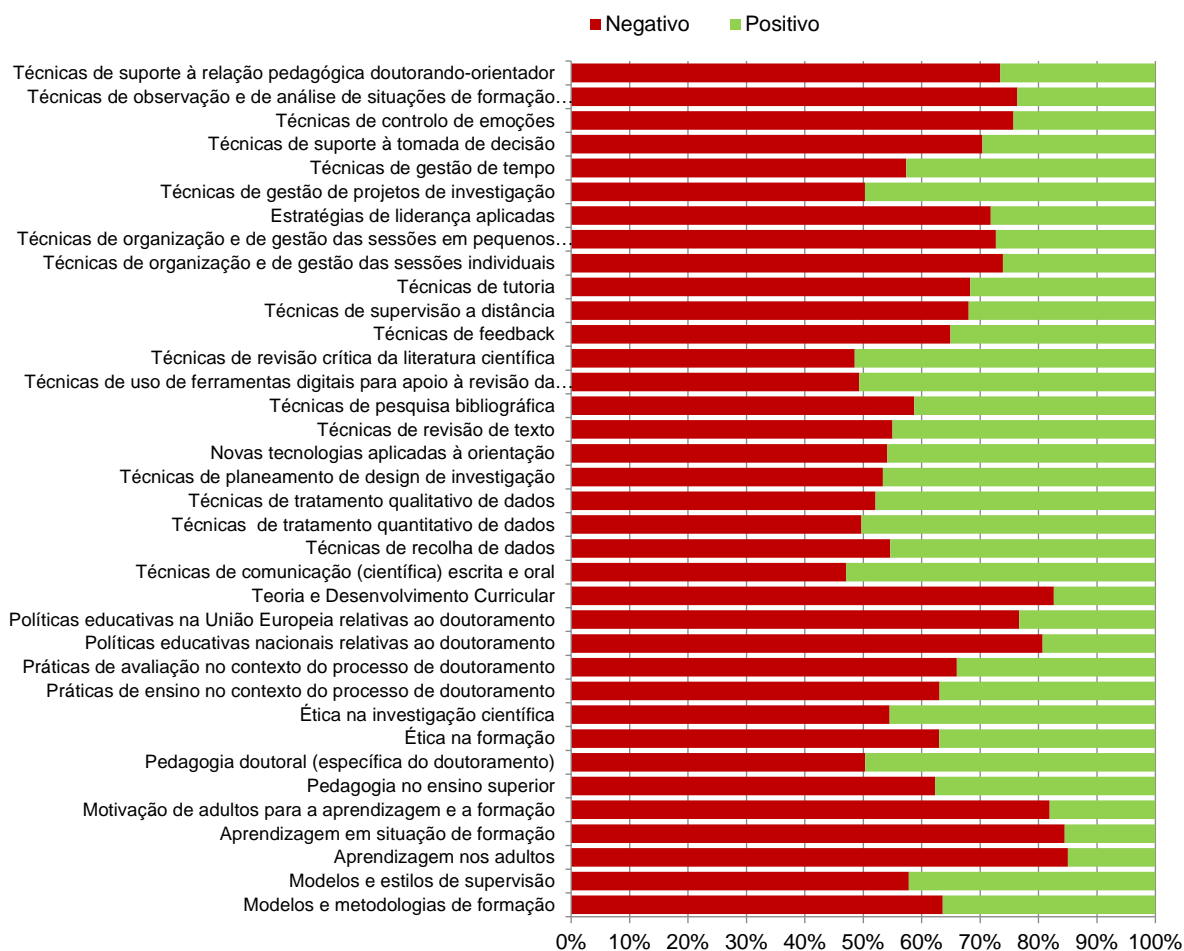


Gráfico 32. Interesse em frequentar formação na área pedagógica - Comparação entre valores acumulados (1+2) (4+5)

Aprofundando a análise a partir das variáveis de caracterização género, idade, identidade, área de doutoramento e escola, verificamos que a distribuição das respostas se revela heterogénea.

C.3. Análise da correlação entre a relevância do conhecimento/competência e o interesse em frequentar formação específica

Explorando os dados no sentido de perceber que tipo de articulação se estabelece entre os resultados obtidos na relevância para a função e o interesse em frequentar formação, obtivemos que os coeficientes de correlação entre a relevância dos temas para a função de orientação e o interesse em ter essa formação são todos significativos, positivos e moderados ou elevados, ou seja, a relevância para a função e o interesse evoluem no mesmo sentido: quanto mais relevante, mais interesse: quanto menos relevante, menor o interesse.

Tabela 47

Relevância dos conhecimentos/ competências e interesse em frequentar formação na área pedagógica - Correlações

<i>Relevância</i>	Interesse em frequentar
Modelos e metodologias de formação	,695**
Modelos e estilos de supervisão	,712**
Aprendizagem nos adultos	,571**
Aprendizagem em situação de formação	,591**
Motivação de adultos para a aprendizagem e a formação	,636**
Pedagogia no ensino superior	,682**
Pedagogia doutoral (específica do doutoramento)	,750**
Ética na formação	,487**
Ética na investigação científica	,402**
Práticas de ensino no contexto do processo de doutoramento	,684**
Práticas de avaliação no contexto do processo de doutoramento	,635**
Políticas educativas nacionais relativas ao doutoramento	,576**
Políticas educativas na União Europeia relativas ao doutoramento	,607**
Teoria e desenvolvimento curricular	,557**
Técnicas de comunicação (científica) escrita e oral	,545**
Técnicas de recolha de dados	,462**
Técnicas de tratamento quantitativo de dados	,493**
Técnicas de tratamento qualitativo de dados	,520**
Técnicas de planeamento de design de investigação	,622**
Novas tecnologias aplicadas à orientação	,747**
Técnicas de revisão de texto	,608**
Técnicas de pesquisa bibliográfica	,471**
Técnicas de uso de ferramentas digitais para apoio à revisão da literatura	,540**
Técnicas de revisão crítica da literatura científica	,518**
Técnicas de feedback	,638**
Técnicas de supervisão a distância	,655**
Técnicas de tutoria	,649**
Técnicas de organização e de gestão das sessões individuais	,638**
Técnicas de organização e de gestão das sessões em pequenos grupos	,659**
Estratégias de liderança aplicadas	,672**
Técnicas de gestão de projetos de investigação	,664**
Técnicas de gestão de tempo	,642**
Técnicas de suporte à tomada de decisão	,598**
Técnicas de controlo de emoções	,628**
Técnicas de observação e de análise de situações de formação/orientação	,595**
Técnicas de suporte à relação pedagógica doutorando/orientador	,621**

^{*} $p < .05$, ^{**} $p < .01$, ^{***} $p < .001$.

Explorando a distribuição das frequências de resposta nos itens considerados relevantes ou muito relevantes pelos níveis de interesse (graus 3 e 4 com mais de 40% das respostas), verificamos que os itens com aproximadamente ou mais de 50% se situam dentro das 13 áreas consideradas mais relevantes (níveis 4 e 5 com mais que 63%) para a orientação. E com mais de 40%, nas 16 mais significativas (graus 4 e 5 maior que 58%). Salientamos a exceção do item Ética na formação que, embora considerado relevante por 69% dos orientadores, representa um interesse de formação para apenas 37% dos respondentes. Interessa ainda referir que embora igualmente importantes para cerca de 50% dos respondentes, os itens práticas de ensino no contexto do processo de doutoramento, práticas de avaliação no contexto do processo de doutoramento, técnicas de feedback, pedagogia no ensino superior e modelos e metodologias de formação só despertaram interesse em pouco mais de um terço dos respondentes.

Tabela 48

Relevância dos conhecimentos/ competências e interesse em frequentar formação na área pedagógica - comparação dos valores acumulados (1+2) e (4+5)

	Relevante ou muito relevante %	Interesse ou muito interesse %	Domínios
Ética na investigação científica	82,30	45,50	E
Técnicas de comunicação (científica) escrita e oral	79,50	52,90	M
Técnicas de tratamento quantitativo de dados	79,20	50,30	M
Técnicas de revisão crítica da literatura científica	78,10	51,40	M
Técnicas de recolha de dados	77,50	45,40	M
Técnicas de tratamento qualitativo de dados	76,00	47,90	M
Técnicas de uso de ferramentas digitais para apoio à revisão da literatura	74,90	50,70	M
Técnicas de pesquisa bibliográfica	71,20	41,30	M
Técnicas de planeamento de design de investigação	69,60	46,60	M
Ética na formação	69,00	37,00	E
Técnicas de revisão de texto	66,90	45,00	M
Técnicas de gestão de projetos de investigação	66,60	49,70	TOG
Pedagogia doutoral (específica do doutoramento)	63,10	49,70	Pg
Técnicas de gestão de tempo	62,20	42,60	TOG
Novas tecnologias aplicadas à orientação	58,70	45,90	Pg
Modelos e estilos de supervisão	58,70	42,20	Pg
Práticas de ensino no contexto do processo de doutoramento	54,00	37,00	Pg
Práticas de avaliação no contexto do processo de doutoramento	52,60	34,00	Pg
Técnicas de feedback	52,50	35,10	M
Pedagogia no ensino superior	49,60	37,70	Pg
Modelos e metodologias de formação	49,30	36,40	Pg
Técnicas de tutoria	48,80	31,70	M
Técnicas de suporte à tomada de decisão	47,40	29,60	TOG
Técnicas de supervisão a distância	45,50	32,00	TOG
Técnicas de organização e de gestão das sessões individuais	41,60	26,10	TOG
Técnicas de suporte à relação pedagógica doutorando/orientador	40,90	26,50	TOG
Técnicas de organização e de gestão das sessões em pequenos grupos	40,50	27,30	TOG
Estratégias de liderança aplicadas	39,20	28,20	TOG
Técnicas de controlo de emoções	35,90	24,30	TOG
Políticas educativas na União Europeia relativas ao doutoramento	35,70	23,30	PI
Técnicas de observação e de análise de situações de formação /orientação	34,90	23,60	TOG
Políticas educativas nacionais relativas ao doutoramento	31,20	19,30	PI
Teoria e desenvolvimento curricular	29,20	17,40	PI
Motivação de adultos para a aprendizagem e a formação	27,10	18,10	EA
Aprendizagem em situação de formação	25,80	15,50	EA
Aprendizagem nos adultos	23,80	15,00	EA

Legenda: M – Metodologia E – Ética édia EA – Educação de Adultos PI – Políticas Pg – Pedagogia
TOG – Técnicas de Organização e Gestão

C.4 Síntese relativa à especificidade dos conhecimentos e competências na área pedagógica

Os resultados apresentados no subtema anterior revelam que as questões pedagógicas não são particularmente valorizadas pelos orientadores. Não aparecem como um desafio sentido nas suas práticas e não aparecem como requisitos particularmente relevantes para o exercício da função de orientação. Esta constatação fica ainda reforçada quando os interesses de formação (em qualquer dos itens propostos) nunca ultrapassam os 53% dos respondentes, ou seja, pouco mais de metade.

No entanto, quando analisada de forma específica a relevância dos conhecimentos/competências de índole pedagógica para a função de orientação (Tabela 47), 21 dos 36 itens propostos são considerados por aproximadamente 50% relevantes, sendo que 12 deles são mesmo selecionados por mais de 2/3 dos respondentes. Esta constatação parece, apesar de tudo, ser uma forma de reconhecer que os conhecimentos/competências de índole pedagógica fazem parte, e são inerentes, à situação de orientação.

A análise fatorial (Tabela 43) permitiu-nos constatar que os itens propostos se podem classificar em seis dimensões: Técnicas de Organização e Gestão, Metodologias, Pedagogia, Políticas, Educação de Adultos e Ética.

Na dimensão Técnicas de Organização e Gestão agrupam-se um conjunto de saberes e competências associados à execução (técnicas), que são ou transversais à área da gestão e organização de qualquer atividade de educação/formação ou aplicadas à situação de orientação. Apenas surge, nesta dimensão, uma área de saber mais fundamental, associada às questões de liderança.

Na dimensão Metodologias está reunido um conjunto de técnicas diretamente relacionadas com o processo de investigação e de divulgação do conhecimento.

Na dimensão Pedagogia surgem todos os itens que mais tradicionalmente associamos à dimensão pedagógica, com a integração da componente novas tecnologias aplicadas à orientação, que possui a particularidade de não ser apresentada enquanto uma área do domínio das técnicas, mas sim como campo de saber.

Na dimensão Políticas surgem os dois itens associados explicitamente às políticas, com a integração do item que se refere à Teoria e Desenvolvimento Curricular. A

apresentação deste item pressupunha uma visão desta temática relacionada diretamente com a implementação/execução do trabalho docente, sendo que esta relação, saída dos resultados, nos coloca várias questões sobre que conceito de teoria e desenvolvimento curricular terá sido operacionalizado pelos respondentes e em que medida esta área representa uma área de menor conhecimento/reconhecimento por parte dos mesmos (uma vez que a média foi das mais desvalorizadas).

A dimensão Educação de Adultos agrupa, também de forma muito clara, os itens que representam campos de estudo-base neste domínio do saber e, tal como a dimensão anterior, foi das mais desvalorizadas.

Por fim, a dimensão Ética agrupa os dois itens que se referem explicitamente a esta temática.

Tendo constatado este agrupamento em dimensões, é-nos pertinente afirmar que estas dimensões podem ser um contributo importante na determinação de necessidades de formação dos orientadores, uma vez que nos permitem perceber que para cada agrupamento existe um conjunto de/saberes conhecimentos que se apresentam com graus de relevância para a função e de interesses em frequentar formação, com intensidade equivalente. Neste sentido, interessa reforçar que a dimensão Ética, sendo muito importante, não representa um interesse de formação significativo, e que a dimensão Metodológica é também muito relevante mas representa, por sua vez, uma parte expressiva dos interesses de formação.

Interessa-nos ainda reforçar que o quadro de distribuição de interesses de formação, e mesmo a relevância de cada dimensão, parece ser influenciado por três das variáveis de caracterização: o género, revelando sempre uma maior valorização e interesse das mulheres, e as escolas e a área de doutoramento, criando distribuições diferenciadas quer quanto à relevância como quanto ao interesse.

Na sequência deste estudo, faria sentido avançar no sentido de construir um instrumento para a recolha de necessidades de formação que, tirando partido das áreas já identificadas, fosse fiável e de fácil implementação, permitindo a identificação de necessidades/interesses de formação em qualquer instituição universitária. No imediato, estes resultados permitem avançar para a fundamentação de propostas de formação. As modalidades de formação – do curso formal à autoformação, da formação transmissiva à investigação-acção - e consequentemente os destinatários, deverão ser

selecionadas/identificadas de forma a poderem ser desenvolvidas em contextos e momentos os mais diversos. Salientamos que esta proposta não pode ser reduzida à ideia comum de que formação implica (sempre) formador, sala de formação, horário, avaliação sumativa.

Por fim, da análise realizada na secção anterior, verificamos que algumas das dimensões identificadas têm como preditores a maior ou menor valorização das dimensões relevantes para a função de orientação, em particular as atividades do orientador, o tipo de desafios e os requisitos de conhecimentos/competências.

Tabela 49

Preditores encontrados entre as dimensões dos conhecimentos competências e as restantes - sistematização

Conceções	Dimensões	Técnicas de Organização e Gestão	Metodologia	Pedagogia	Políticas	Educação de Adultos	Ética
Atividades	Dimensão Formal						++
	Dimensão Operacional			++			++
	Dimensão Interpessoal	++					
	Dimensão Ensino					++	
Desafios	Associados aos Orientandos			++		++	
	Assossidados ao Orientador			++	++		
Requisitos	Requisitos Pedagógicos			++		++	+-
	Requisitos de Investigação	+-	++				
	Requisitos de Ensino				++		

Legenda

++ Quanto mais valorizado o elemento da linha, mais valorizada a dimensão em coluna

+- Quanto mais valorizado o elemento da linha, menos valorizada a dimensão em coluna

Nota: A negrito as dimensões mais valorizadas

A dimensão Ética aparece associada às atividades mais valorizadas e às dimensões de requisitos necessários para a função de orientação. No que se refere às atividades, a ética é valorizada quando há maior valorização dos elementos mais formais de um projeto de investigação. Ou seja, quando as etapas de investigação são o centro das preocupações, a ética é essencial. É ainda valorizada quando a dimensão operacional é a mais valorizada,

e neste caso também a dimensão pedagogia é saliente. No sentido oposto, a dimensão Ética é menos valorizada quando se valorizam em particular os requisitos pedagógicos para exercer a função de orientação.

No que se refere à dimensão de Técnicas de Organização e Gestão, esta aparece como valorizada quando são particularmente valorizadas as atividades da dimensão de ensino, e é desvalorizada quando se valorizam os requisitos de investigação para função de orientação. A valorização destes requisitos valoriza apenas de forma clara a dimensão Metodologia.

A dimensão Pedagogia é valorizada, como já foi referido, sempre que as atividades da dimensão operacional são valorizadas e quando os requisitos pedagógicos são os mais valorizados. No que se refere aos desafios percebidos pelos orientadores, esta dimensão é igualmente importante.

A dimensão Política está associada à valorização dos requisitos de ensino para a função e, em particular, quando se valorizam os desafios associados ao orientador.

Por fim, a valorização dimensão da Educação de Adultos associa-se à valorização do ensino, quer em termos de atividades, quer em termos de requisitos, e ainda quando se valorizam em particular os desafios associados aos orientandos.

O quadro que resulta deste processo de análise parece indiciar que a dualidade ensino/investigação é distintiva para a perceção sobre a relevância (e consequente interesse em frequentar formação) da pedagogia para a orientação de estudantes a desenvolverem processos de doutoramento.

SÍNTESE CONCLUSIVA

O projeto que este documento apresenta iniciou-se em 2009, há mais de uma década. O caminho que então iniciámos, consequência de uma confluência entre gostos pessoais e experiência profissional, desafiou-nos a compreender- e esta foi a formulação primária que emergiu no nosso pensar – como é que um professor universitário aprende a orientar estudantes em processo de elaboração de uma tese de doutoramento. Numa década de mudanças abissalmente velozes no mundo atual, em geral, e muito especialmente no mundo universitário, o projeto desenvolveu-se num contexto cujo desenho mudava, com desvios inesperados e, por vezes, numa rotação de 360°. Imprevistos e dificuldades pessoais diversos marcaram, como uma década deixa antever, a nossa experiência de vida e, consequentemente, o desenvolvimento do projeto.

A área da docência no ensino superior emergia como um campo de estudos de particular interesse, estendendo as nossas motivações pela preparação profissional dos professores para fora do ensino não superior, onde também já tínhamos uma década de estudo e reflexão. A docência exercida na função de orientador de doutorandos a desenvolver o projeto de investigação para a tese era, à época, um campo muito pouco trabalhado e era escassa (nula?) a investigação sobre o tema. A pesquisa bibliográfica inicial foi morosa e com poucos resultados. Como constatou Jones (2013), de 1971 até 2012 encontrou perto de 1000 artigos dedicados ao campo do atualmente denominado 3º ciclo do ensino superior, dispersos por várias temáticas (ensino, desenho de programas doutorais, escrita e investigação, empregabilidade e carreira, relação supervisor-supervisionado, e experiências de doutorandos), mas onde apenas uns escassos 3% correspondiam a artigos envolvendo o ensino/ docência e com marcada ambiguidade e muitas insuficiências.

Verificamos que a pertinência do nosso foco foi sendo reforçada ao longo dos anos. O crescimento da investigação sobre a temática, já nem sequer sobre a docência no ensino superior em geral mas, na especificidade da orientação de doutorandos, tem crescido exponencialmente e hoje em dia uma pesquisa com base nos mesmos conceitos traduz-se na identificação de milhares de artigos que refletem esse crescimento do interesse.

Outro aspeto que veio a dar ênfase à importância deste tema resulta diretamente dos resultados da nossa pesquisa. Referimo-nos especificamente ao total de respostas obtidas. Tendo escolhido a Universidade de Lisboa como o caso a explorar, todos os docentes cujo email estava disponível (e corretamente disponibilizado) foram contactados, solicitando a sua colaboração na resposta ao questionário e desses mais de um terço respondeu. Verificamos que o corpo docente que respondeu era composto por profissionais experientes, quer no ensino do 1º ciclo, quer na orientação de doutoramentos, maioritariamente com idade acima dos 47 anos. Neste sentido, a sua participação pode naturalmente ter sido por uma questão de cortesia (por se tratar um estudo desenvolvido dentro da sua Universidade por um aluno de uma das escolas ou por serem também investigadores e considerarem essa participação um dever), mas acreditamos, que a temática foi em si um elemento motivador para a participação. Atentando à enorme experiência dos respondentes, ficámos ainda mais convictas de que este assunto faz parte de preocupações atuais e é, portanto, pertinente conhecê-lo de forma rigorosa, investindo na sua investigação, de forma a retirá-lo da alçada do senso comum e do “sempre foi assim”.

As decisões iniciais

Num campo tão aberto, as dúvidas que se instalaram eram muitas e delas demos conta na introdução ao presente trabalho. O nosso olhar direcionou-se então para compreender o campo da formação pedagógica dos docentes, deixando de parte a vertente da formação em área de conhecimento científico específico e altamente especializado que, para nós, era inquestionável e imprescindível neste nível de ensino. A dimensão do campo aconselhava a delimitar o âmbito da nossa curiosidade, tendo esta recaído sobre os docentes que orientam estudantes durante o processo de doutoramento. Queríamos saber o que fazem estes docentes, que funções e atividades caracterizam a sua ação docente. Queríamos também saber o que pensam sobre as suas funções e atividades, sobre os seus contextos de trabalho, sobre a sua profissão. Queríamos ainda saber como se preparam profissionalmente para exercer aquelas funções e realizar aquelas atividades, que dificuldades e desafios experienciam, que desejos de melhoria manifestam. O programa continuava extenso na sua dimensão e complexidade. Por isso, decidimos centrar-nos nas conceções dos docentes, elemento que afeta a sua tomada de decisão e

atuação profissional, numa abordagem que considera o professor um profissional, estudando em particular a forma como a sua profissionalidade poderia ser caracterizada. Mas a complexidade espreitava no horizonte das nossas motivações. O docente universitário não constitui um grupo profissional que prime pela homogeneidade nem no que se refere ao corpo comum de conhecimento científico, nem quanto à identidade profissional, nem quanto aos saberes-fazer e às atitudes, nem quanto à dimensão da ética da profissão, nem sequer quanto ao monopólio do exercício profissional garante da autonomia e da responsabilidade do desempenho (Estrela (2015). Sabemos como ele se diferencia segundo as áreas científicas, segundo as escolas a que pertence, segundo as categorias profissionais da academia... Por isso também, decidimos fazer uma abordagem extensiva, por via de um questionário aplicado numa universidade com múltiplas escolas, que nos permitisse traçar um primeiro quadro de compreensão abarcando docentes muito diversos em simultâneo. Ambicionamos um instrumento heurístico que disponibilize informação pertinente para que a Pedagogia do e no Ensino Superior possa servir-se das estratégias *formação profissional* e *desenvolvimento profissional* para fazer as reformas que se impõem no esforço de uma universidade do terceiro milénio.

Tivemos e temos hoje mais do que no início consciência da desmesura deste desejo. Mas entender que aquelas duas estratégias são fulcrais para a melhoria e ficar na contemplação ...sugere o trilhar de um percurso que tem de ser feito.

Como referimos, o plano operacional pretendeu caracterizar os docentes, para além, das variáveis sociodemográficas, através:

- das as conceções dos docentes sobre as missões da universidade (enquanto espaço de trabalho, a forma como cada profissional percebe os objetivos da instituição na qual desenvolve o seu trabalho orienta a sua ação),

- da identidade percebida (a forma como cada profissional se vê e considera que é visto pela comunidade orienta o seu sentido de pertença e define o seu espaço de autonomia) e ainda,

- do conjunto de saberes/competências específicos da área da docência, em particular da docência no 3º ciclo do ensino superior (enquanto tempo e forma de preparação especializada num conjunto de saberes que distingue uma área profissional de qualquer outra).

No limite, procurámos encontrar um quadro de diagnóstico de necessidades a partir de um referencial, que contribua para a produção de mecanismos de formação que envolvam a Pedagogia de forma sistemática e autêntica (não apenas feita de retórica repetitiva sobre a sua importância). Não se trata de mecanismos de formação que a reduzam à transmissão, ainda que motivadora, de técnicas, sempre tão inovadoras e sempre tão velhas como a Educação. Trata-se de mecanismos de formação que dotem os profissionais e as instituições de conhecimento rigoroso que os subtraia à incerteza, à dúvida, à insatisfação das práticas artesanais (o que não significa nem simples nem simplistas) de que falámos já. Que os dotem de um manancial de conhecimento e de competências que alimente a caixa negra da decisão profissional, aqui em matéria de ensino e de orientação/ supervisão.

Consideramos que esta pretensão é validada pelos dados recolhidos, pois apenas cerca de 5% dos docentes consideram ter tido algum tipo de formação para a docência, e dos que não tiveram, quase metade afirma que gostava de ter tido. Este resultado, para o caso em estudo, sustenta o discurso e as narrativas que ao nível da literatura (científica e de política educativa) tem vindo a reforçar a importância da Pedagogia no Ensino Superior, e mais especificamente, da Pedagogia Doutoral.

Não queremos ser repetitivas e assim, remetemos para as conclusões parcelares já traçadas.

A partir de uma reflexão de segundo nível sobre os resultados obtidos elaborámos os seguintes apontamentos finais que, mais do que ponto de chegada, configuram pontos de arranque para avançar no conhecimento e intervenção sobre a docência no Ensino Superior, perscrutada pelo lado do docente em si e não apenas a partir dos efeitos que tem sobre os estudantes, e também sobre as práticas de orientação /supervisão de estudantes no Doutoramento.

No caso estudado as concepções dos docentes parecem ser influenciadas em particular por três variáveis: o género, a escola de pertença e a área em que se realizaram o doutoramento.

Apesar das questões de género não serem objeto deste estudo, a sua inclusão como variável de caracterização, permitiu incluí-la na nossa exploração dos resultados, tendo-se verificado que aparece como variável que afeta a resposta a muitos dos itens propostos.

A escola de pertença, como variável explicativa de algumas tendências aparece como natural dado o elevado número de escolas a considerar. No entanto, a força de correlação encontrada em algumas questões, leva a interrogar para além dessa característica “estatística”, nomeadamente, em que medida se mantém em contexto universitários com outra tipologia de organização organizativa.

Por fim, e dada a influência encontrada na variável pertença a uma escola, parece pertinente assinalar a força que a área de realização do doutoramento assume, indicando que a forma de socialização académica, muito marcada pela variável área de especialidade, parece ser fortemente condicionada pela cultura e formas de produzir conhecimento numa área de saber concreta mais do que por uma lógica transversal e consensual à entidade “Universidade”.

Assumimos que ao caracterizar os docentes participantes, nos interessava poder enquadrá-los a partir da forma como expressavam a sua identidade profissional, que como já referimos resulta de um processo de imersão e aculturação, vetor de coesão de grupos profissionais. No caso estudado, cerca de metade dos docentes expressa a sua identidade profissional a partir da integração como profissional da Universidade (docente universitário – identidade cosmopolita) e os restantes dividem-se entre uma expressão a partir da sua pertença a uma escola/ local de trabalho ou a uma área profissional em concreto. Encontrámos validação estatística para afirmar que a instituição de pertença e a área de realização do doutoramento influenciam estas respostas.

Descritivamente, os resultados mostram-nos que a identidade cosmopolita é expressa de forma maioritária, mas também realça resultados que parecem indiciar que as restantes respostas se podem atribuir a uma maior ou menor proximidade com atividades profissionais de valor imediato e valorizado no mercado de trabalho, ou ainda a um potencial maior ou menor de reconhecimento social da instituição específica (escola) onde trabalham. Atentando nestes resultados é plausível assumir que os valores pelos quais orientam a suas ações são diferentes, ora por serem “nebulosos”, dependentes de uma ideia social que, sendo positiva e de prestígio, é pouco concretizada em formas de atuação, ora por ser “mercantilista”, assumindo o valor de mercado e a solidez de uma atividade profissional que em si mesma é mais forte que o contexto, valores e ética da universidade, ora por se fazer suportar numa ideia de excelência de uma entidade específica, quase que se sobreponde à “qualidade da universidade de pertença.

Reafirmamos, no entanto, que a maioria assume a *universidade* enquanto ideia com reconhecimento social em si mesma, ou a *universidade* como empregador com objetivos próprios.

A análise das percepções sobre as principais missões da universidade revelou-nos que o maior consenso (quase a totalidade dos respondentes) considera a produção de conhecimento novo como a principal missão da universidade, logo secundada por uma grande maioria (mais de 80%) que seleciona a missão de ensino e de formação profissional. Globalmente, estas percepções remetem para a integração das diversas missões que foram sendo atribuídas à universidade e que são também reproduzidas nos textos normativos e nos discursos de grandes organizações transnacionais. Quando analisado em maior detalhe, verificamos que cerca de 20% dos respondentes se dispersa por outras prioridades. Parece existir alguma divergência nos potenciais mapas de prioridades quanto às missões que orientam a ação da entidade universidade, sugerindo que existirão outros elementos influenciadores da sua ação profissional, nomeadamente a forma como cada escola responde a estas missões.

Procurámos depois compreender se as missões ou algumas delas se traduziam, no plano do processo de doutoramento, em finalidades do mesmo. A produção de conhecimento novo e a sustentação da inovação tecnológica são finalidades claras entre os respondentes, mas a formação, seja a dos docentes da academia seja a de outros profissionais, é pouco reconhecida neste ciclo de estudos.

Estes resultados permitem-nos questionar de forma particular dois aspetos. Um primeiro prende-se com a indicação que a literatura nos traz e que as normas de acesso à carreira sustentam, na qual o doutoramento é o grau de acesso à carreira docente. Respondendo embora à missão de investigação e produção de conhecimento novo, parece desvalorizar-se a necessidade de uma preparação específica para a missão de ensino, mesmo que seja o ensino da investigação. Um segundo aspeto prende-se com a forma de satisfazer a missão de responder ao mercado e à formação de profissionais altamente qualificados, por via da investigação, que será, eventualmente, afastada para finalidade de ciclos anteriores de ensino superior. Interessa, por isso, aprofundar em que medida o Doutoramento e os diversos programas de doutoramento se estão a adaptar na resposta a um novo público, profissionais que não pretendem prosseguir carreiras académicas, mas se orientam pelas demandas do mercado de profissionais altamente qualificados. Os

docentes não parecem conceber este ciclo enquanto estratégia de formação profissional especializada ou de nível elevado de desenvolvimento profissional.

A valorização da investigação, para além de estar presente como missão percebida da universidade e finalidade do doutoramento, é ainda fundamental como critério para a seleção dos estudantes a serem orientandos. Valorizando a especialidade do saber e da produção de conhecimento nessa área do saber, em detrimento de outros elementos possíveis, só cerca de 8% dos respondentes não apontam como critério para selecionar os seus orientandos a sua área de especialidade ou a inserção nas suas linhas de investigação.

Começamos então a desenhar um contexto profissional no qual a relação com a entidade empregadora é diversa, e embora com as mesmas funções, os docentes expressem identidades a partir de elementos diferentes. As missões da entidade para a qual trabalham são percecionadas de forma convergente, quando olhamos às três funções maioritariamente elencadas como prioritárias, mas começam a divergir quanto à sua importância e posição relativa nas restantes. O Doutoramento, assume como finalidade uma convergência com a principal missão, ou seja, cumpre a finalidade de produzir conhecimento novo.

Dentro deste contexto profissional interessou-nos compreender como era percebido pelos orientadores o ‘mundo’ das suas atividades profissionais. Descritivamente todas as atividades elencadas no questionário foram vistas como atividades a realizar pelo orientador por pelo menos um terço dos respondentes e os dados permitiram-nos agrupá-las em quatro dimensões: uma dimensão que engloba o acompanhamento das fases desenvolvimento de uma tese: conceção, execução e preparação da defesa (incluindo revisão de texto); uma dimensão que envolve a forma de exercer a orientação: organizar sessões regulares e definir objetivos, debater ideias, avanços, dificuldades e dúvidas e identificar necessidades de formação; uma dimensão que integra as atividades de integração/ socialização na academia e de aquisição/desenvolvimento de competências individuais e, por fim, uma dimensão na qual se integram as atividades de ensino, de desenho de formação e controlo temporal da execução dos trabalhos.

Vimos que estas dimensões não apresentam o mesmo grau de importância relativa em termos da concordância apresentada pelos respondentes. A dimensão mais importante, é a dimensão formal, e a dimensão menos significativa é a dimensão de ensino, ou seja, a dimensão que engloba atividades nas quais é necessário o orientador estabelecer um

processo ‘clássico’ de ensino e de aprendizagem, em que assume a posse de um saber bem como a responsabilidade de garantir que um aluno acede a esse saber. Neste sentido é razoável presumir que o orientador atua como um supervisor que assume a responsabilidade de integrar um noviço num ofício, tanto no que se refere à prática, como à cultura e ética desse ofício: o orientador é um investigador numa determinada área que aceita essa responsabilidade mas, o conhecimento a deter para o ofício já é pré assumido. O orientando já detém o saber, apenas passa pelo processo acompanhado de o colocar em ação, tanto em termos da área de saber em causa, como da competência para investigar nessa área.

Partindo desta asserção, parece evidente que os orientadores concordem que a falta de formação pedagógica não é um desafio que enfrentem na função. Desafio é, antes, lidar com a falta de preparação prévia dos alunos e ainda confrontar-se com as suas condições de trabalho e falta de tempo para atualização no que é fulcral: o saber na sua área e o saber sobre investigar na sua área.

A pedagogia e a formação pedagógica, a qual como já concluímos é considerada como algo que teria sido desejável na fase inicial de acesso à carreira docente por parte destes docentes, não é de particular relevo quando se questiona quais os requisitos para exercer a orientação.

Aprofundando, verificámos que quando confrontados com os requisitos para exercer estas atividades de orientação os itens que referem competências e saberes de ensino, experiência prévia em ensino e formação pedagógica, são rejeitados por pelo menos 40% dos respondentes. Observámos ainda que os saberes propostos, e na opinião dos respondentes, se podem organizar em torno de três dimensões sendo a mais importante a que integra os requisitos de investigação (saber na área, metodologias e experiência em investigação). Nas restantes dimensões, as suas opiniões dividem-se entre os saberes e competências em pedagogia e a experiência de ensino, mas os resultados mostram que a experiência de ensino não é de todo relevante, e os requisitos pedagógicos ficam numa posição mais indefinida (média 2,99 – sem opinião).

Estes resultados entram, de alguma forma, em conflito com estudos publicados relativos a pesquisas sobre práticas que referem a relação pedagógica, a formação pedagógica, os modelos pedagógicos e a pedagogia doutoral como contributo muito relevante para a qualidade dessas práticas. Este conflito parece-nos ter raiz no facto de os

orientadores considerarem que não há ensino na função, pelo que não há desafios para os quais a pedagogia possa contribuir. Levantamos também a hipótese, verificada em muitos estudos feitos com professores de outros níveis de ensino, sobretudo os desenvolvidos em modalidades de investigação-ação, de em teoria, em abstrato, as questões pedagógicas não serem consideradas muito importantes, mas quando se aplicam os saberes de ordem pedagógica reconhecem-se as suas mais valias para o exercício da profissão docente.

Relembramos que o nosso estudo assenta nas conceções dos docentes e não nas suas práticas e na observação dos seus comportamentos. Embora os respondentes tenham uma posição de reserva relativamente às atividades de ensino e à pedagogia na ação docente, conflituando com um discurso tendencialmente prevalecente e hoje suportado por muitas conclusões de investigação, estes resultados sugerem-nos a necessidade de aprofundamento quer das representações que os docentes têm da sua função profissional, quer dos dispositivos de preparação profissional e seu impacto.

Para além da importância relativa atribuída pelos docentes à Pedagogia, o nosso estudo também pretendia perceber de forma específica que conhecimentos/ competências de índole pedagógica eram considerados pertinentes para a execução das atividades do orientador. Todos os conhecimentos/competências listados foram considerados muito pertinentes por pelo menos 20% dos inquiridos, sendo de particular relevo que nenhum foi considerado muito pertinente por mais que 39% dos inquiridos, sendo a ética na investigação o que reuniu maior número de respostas (38,8%).

Globalmente, a área pedagógica é residual e vista como de menor importância. A valorização máxima de um dado conhecimento/ competência nunca assume um consenso alargado, dispersando-se as opiniões pelos níveis da escala. Os itens situados no campo pedagógico, mesmo acumulando as opiniões sobre a muita relevância e a relevância dos conhecimentos e competências para a sua função de orientador, só encontramos com mais de metade dos respondentes referência à ética da formação, à pedagogia doutoral, aos modelos e estilos de supervisão e às práticas de ensino e de avaliação (isto é, os restantes ou consideram que não tem relevância ou não têm opinião).

No entanto, e se descritivamente os resultados obtidos nos permitem apresentar uma fotografia dos interesses de formação dos docentes participantes de cada escola, a análise mais profunda dos resultados permite-nos identificar uma distribuição de seis dimensões

que indiciam uma estrutura sobre a forma como os docentes articulam e relacionam os temas da área da pedagogia.

O campo da área pedagógica que interessa de forma mais evidente é aquele que se debruça sobre os saberes e competências diretamente relacionados com o processo investigativo, sendo desvalorizados os campos que de forma mais evidente se relacionam com o processo de aprendizagem e respetivo ensino. Estes resultados são coerentes com a percepção de que não há atividades de “ensino” a realizar no doutoramento e surgem como algo externo aos docentes. Tão externo quanto a definição das políticas europeias e nacionais, ainda que estas produzam, como sabemos, efeito no seu contexto de trabalho e na forma de organização do mesmo. A merecer também um aprofundamento, perguntamos: será desconhecimento? será a conceção de ensino estritamente “amarrado” a processos transmissivos de informação escolarizada a prevalecer? será o reforço da ideia de que a sua função não requer planeamento de processo de ensino, da sua responsabilidade, mas tão só implementação de um processo cuja sequência está previamente definida pelas etapas inerentes a um processo de investigação numa lógica de ir fazendo? ou...?

Se numa primeira etapa começámos por esboçar as conceções sobre o contexto profissional no qual o orientador desenvolve as suas funções, conseguimos agora esboçar que o acompanhamento de teses é implementado por um conjunto de atividades voltadas para o processo de investigação em curso. Essas atividades são sustentadas por conhecimento na área de saber/conteúdo científico da especialidade de ensino (aqui Investigação), nas metodologias de investigação e na experiência prévia do investigador, mas, assumindo que se trata de saberes e de competências claramente distintos dos que os envolvidos nas atividades de ensino. Isto é, reforça-se a ideia de que o acompanhamento de um estudante a realizar o seu doutoramento requer do orientador saberes e competências inseridos no saber disciplinar fonte da temática da tese, mas não parece requerer, na sua perspetiva, saberes e competências com enraizamento pedagógico. A formação que estes profissionais percebem como importante, quando se considera a componente de orientação, é uma formação na qual a pedagogia não é particularmente relevante, e a ser considerada deve valorizar a componente de suporte mais técnico e instrumental.

Este resultado leva-nos a questionar o conceito de Pedagogia que está a ser equacionado e o conceito de Pedagogia que é prevalecente ou que é partilhado pelos docentes do ensino superior (ou os conceitos). Ao mesmo tempo leva-nos a questionar em que medida os dispositivos de formação de docentes desenhados no quadro da designada Pedagogia do Ensino Superior tomam em linha de conta a congruência ou a compatibilidade entre os objetivos pretendidos, os resultados desejados, as condições de contexto e as crenças, valores e atitudes dos atores diretamente referentes, os orientadores. No estudo presente, a questão que levantamos é a de saber que congruência e compatibilidade podemos identificar nos planos e programas de formação entre crenças, valores e atitudes dos orientadores e as exigências funcionais que o Ensino Superior, a Universidade, a Sociedade lhes atribui. Questionamo-nos ainda sobre a forma como a integração do doutoramento no 3º ciclo de estudos do ensino superior se insere na reconstrução do espaço universitário atual, como um continuum do sistema educativo...se os profissionais que aí atuam consideram que ensino é algo que, a acontecer, é marginal. Considerando os resultados o orientador parece sustentar a sua função de orientação com base na sua experiência profissional onde o saber científico em Educação /Pedagogia é pouco relevado. Para desempenhar o papel de orientador de estudantes em doutoramento é ou não necessário e em que grau (necessário porque inevitável num processo que ambiciona qualidade deter saberes e competências como os que Shulman nos apresentou no final dos anos 1980).

Construindo uma base de diagnóstico de necessidades de formação no campo da Pedagogia, estes resultados oferecem-nos a possibilidade, como já referido, de analiticamente compreender quais os interesses, as motivações, os valores dos profissionais, criando um macro contexto de formação, que poderá ser base de propostas formativas ao nível da universidade estudada, mas também ao nível de cada escola, área científica, ou grupo o mais diverso. Nesta lógica, o diagnóstico é fundado na perspetiva ampla de interesses de formação, manifestados pelos sujeitos a formar ou a formar-se, perante a listagem de possibilidades apresentada e construída a partir das áreas de formação pedagógica que a literatura tem divulgado como pertinentes, dos interesses dos formandos e das exigências funcionais.

Não desvalorizando a importância que estes resultados apresentam, a sua validade no tempo é limitada. O seu potencial descritivo é contextualizado e nesse sentido a fotografia que nos apresenta representa um momento que o atual contexto de rápidas

mudanças irá reconfigurar por força das muitas variáveis que o influenciam. Mas, os resultados que obtivemos, por força da robustez dos dados, permitem-nos sugerir ou levantar a hipótese de que existem padrões a partir dos quais as concepções dos docentes influenciam a perspectiva que possuem sobre a orientação, as atividades que esta envolve e os conhecimentos específicos que esta requer, nomeadamente os que se enquadram no campo pedagógico. Procurando contribuir para estabelecer um quadro conceptual integrado, interessa reforçar a constatação de que a área na qual o docente realiza o seu doutoramento surge como a mais influente na construção das suas concepções sobre as diversas valências da docência no ensino superior, sendo por isso o lugar e o momento no qual uma intervenção com o objetivo de consensualizar perspectivas e construir uma profissionalidade comum (não se trata de homogeneizar, obviamente), será mais produtiva. Os resultados obtidos permitem-nos ainda construir tipologias que articulam e que constroem quadros mais completos sobre as concepções de orientação. Podemos dizer que sobre a orientação existem três domínios que caracterizam a forma como a situação de orientação é vista: a situação é caracterizada por uma determinada forma de percecionar as finalidades do processo de doutoramento, de perceber as atividades profissionais desenvolvidas pelo orientador nessa situação e ainda de apreender os requisitos (saberes, competências) que são específicos desta atividade.

Com esta base foi possível identificar três tipologias que podem constituir instrumentos heurísticos em futuras investigações, identificando características que definem a situação de orientação: a tipologia sustentada nas concepções sobre as finalidades do doutoramento; a tipologia sustentada nas concepções sobre os objetivos das atividades; a tipologia sustentada nas concepções sobre os saberes e competências fundamentais do orientador.

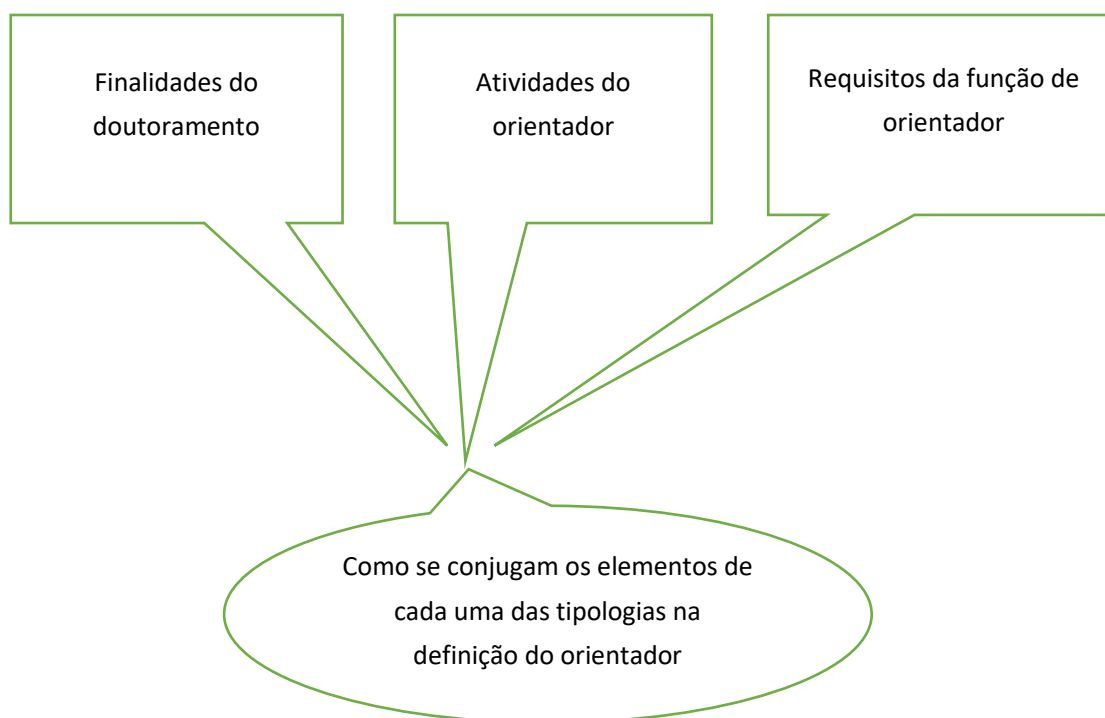


Figura 4 – Tipologias identificando características que definem a situação de orientação

Assim, em futuros trabalhos parece promissor

(1) o aprofundamento relativo ao enquadramento predominante do orientador

- ✓ nas finalidades do doutoramento – qual a prioritária, qual a menos considerada; qual o grau de coerência que tece com os objetivos institucionais e dos grupos de que faz parte;
- ✓ nas dimensões de atividade - qual a prioritária, qual a menos considerada; qual o grau de coerência com as finalidades perfilhadas;
- ✓ nas categorias de requisitos necessários – quais os fundamentais, como se articulam entre si a diferentes categorias e qual o grau de coerência sistémico.

(2) o aprofundamento da relação que o enquadramento individual tem com as variáveis de idade, género, experiência profissional como docente universitário e como orientador, pertença a escola, área científica de doutoramento feito, entre outras que se possam considerar relevantes e que influenciam não apenas as crenças e valores subjetivamente defendidos, mas também as ações e os perfis.

Esta *matriz* a que chegámos, permite-nos de forma compreensiva construir um olhar sobre a dispersão de informação e de estudos que presentemente encontramos, relacionando e articulando elementos centrais.

Em particular, este estudo permite-nos concluir que a importância dada à área pedagógica pelos orientadores respondentes parece constituir uma preocupação que lhes é exterior, algo que consideram não ser característica dos processos de doutoramento nem atividade a desenvolver pelo orientador.

A forma polissémica com que o conceito *ensino* é tratado, ora como atividade profissional – ato de fazer alguém aprender algo que não sabe – ora visto como objetivo de um determinado ciclo de estudos – ensinar algo curricular e institucionalmente preciso a alguém – mostra ambiguidade neste domínio. Assim interpretamos que haja uma percentagem significativa de docentes a assumir que gostaria de ter tido formação pedagógica formal para ensinar na universidade, mas não repetindo o mesmo desejo ou expressão de necessidade relativamente à orientação. Notamos, contudo, o facto de a área pedagógica ser particularmente reconhecida, em qualquer dos âmbitos, pelos docentes que frequentaram algum tipo de formação pedagógica. Assim, pode-se questionar qual o grau de conhecimento disponível sobre o que é a pedagogia e em que medida o campo pedagógico integra (ou não) a função de orientação.

A aprofundar, entre outras questões...

Mais do que fornecer respostas e modelos, o estudo realizado permite-nos delimitar objetos de estudo que merecem ser aprofundados e, em alguns casos, revisitados.

Logo em primeira instância, requer-se uma conceitualização rigorosa que nos retire da terminologia ambígua (pantanosa) em que nos movemos muito especificamente no campo da docência no ensino superior e particularmente no espaço da orientação de estudantes em processo de doutoramento. Pedagogia, docência, orientação, supervisão, ensino, aprendizagem, doutoramento, aprendizagem do processo de investigar, ensino desse mesmo processo, são apenas algumas das palavras e expressões não apenas polissémicas, mas envolvidas por sentidos resultantes do uso comum e não resultantes de definições criteriosas, a precisar de muita mais atenção dos investigadores.

Precisamos aprofundar o estudo da profissão docente exercida no terreno do ensino superior, retirando-a de uma lógica tradicional marcadamente artesanal no que diz respeito à preparação profissional para o seu exercício – no plano pedagógico-, e como é nosso interesse no presente estudo, precisamos de pensar a função atribuída aos docentes no quadro da orientação dos estudantes em doutoramento. Que características desenham essa função? Que saberes e que competências suportarão o seu desempenho satisfatório? Que implicação têm essas características para a profissionalidade atual do docente universitário? Que formação profissional na dimensão pedagógica pode ser equacionada, no respeito pelo elevado nível do saber dos orientadores, mas também no respeito pelos objetivos do sistema de que são agentes. Que necessidades lhes são próprias enquanto coletivo (s) mas também enquanto indivíduos e como definir e articular as suas legítimas posições face aos objetivos a prosseguir?

A pertença institucional constitui uma outra área a aprofundar. Percebemos no estudo que ela tem efeitos no plano das conceções e a literatura evidencia que estas têm efeito nas práticas profissionais. Num tempo em que a mobilidade constitui uma referência de qualidade não pode deixar de ser repensada esta ligação umbilical. Assim, parece-nos relevante replicar este estudo em outros contextos universitários em cuja organização a autonomia da escola seja menos perceptível bem como nos parece muito importante analisar a perspetiva identitária em unidades institucionais de pertença com outras características.

Limitações

Apesar dos resultados obtidos, este estudo apresenta algumas limitações que merecem ser devidamente clarificadas e consideradas. Naturalmente que existem os condicionamentos da dimensão e profundidade possível, na medida em que se trata de um estudo realizado individualmente, e, por isso mesmo, sujeito a todos os imprevistos e implicações que um estudo unipessoal acarreta e que já referimos. No entanto, outras limitações, de índole metodológico e inerentes ao caso escolhido, foram sentidas.

A primeira grande limitação deste estudo, simultaneamente característica do estágio de desenvolvimento da área em estudo, prende-se com a inexistência de estudos de sistematização da investigação já produzida e ao mesmo tempo com o confronto com o enorme volume, contextualizados em geografias e culturas muito diversas bem como

resultantes de metodologias de abordagem muito díspares, produzidos na última década. Assim, a construção de um quadro conceptual obrigou a um esforço de sistematização ainda muito inicial a partir das diversas dimensões que permitiriam construir e delimitar o campo de estudos, mas também apoiar a definição dos instrumentos de recolha de dados.

A conceção do instrumento fundamental do estudo obrigou a uma pesquisa bibliográfica muito mais larga do que o seu objeto preciso teria requerido se o campo de estudos em que nos inserimos tivesse quadros teóricos já mais sistematizados. Construí-lo conduziu-nos numa procura de compreensão do contexto -universidade – bem como nos orientou num esforço de tradução do nosso saber em formação de professores dos outros níveis do sistema educativo para a docência no ensino superior e para a formação dos seus docentes. O próprio objeto *doutoramento* emergiu com uma variedade de configurações abordadas na literatura a perder de vista.

A recolha de dados realizada, apesar da excelente taxa de resposta obtida, foi largamente condicionada pela forma como se acedeu aos participantes. A identificação dos participantes e a construção de uma base de contactos foi realizada através da informação publicamente disponibilizada nos sites de cada escola. Assim, não se pode garantir a atualidade dos dados, ou seja, se foram efetivamente considerados todos os docentes do caso em estudo, e ainda, não foi possível aceder aos contactos dos docentes das escolas da área da saúde. O estudo realizado não pode por isso ter o contributo das perspetivas destes docentes, levando a que seja de rever, em estudos posteriores, se a inclusão destes docentes altera os resultados obtidos.

Metodologicamente, temos ainda de considerar que a questão relativa às missões da universidade, que pretendia uma seleção das cinco missões mais importantes e a sua priorização, invalidou a possibilidade de estatisticamente proceder a algumas análises e testes estatísticos mais robustos, nomeadamente analisar o tipo de relação entre as conceções sobre as missões da universidade e as finalidades do doutoramento ou a alteração da escala de resposta na questões relativas à relevância dos conhecimentos da área pedagógica para a função de orientação e o interesse em frequentar formação nessas áreas.

Tais premissas são certamente responsáveis em paralelo com o nosso conhecimento por limitações que o questionário evidencia. Contudo, não podemos deixar de salientar a robustez dos dados que ele permitiu.

Também não podemos deixar de destacar quanto atentamos que deve ser aprofundado o estudo, dando continuidade à questão inicial que nos motivou – como aprendem os orientadores a orientar? Como podemos encarar a formação profissional para esta função? Para isso deve ser dada continuidade à construção de uma escala para diagnóstico de necessidades de formação dos docentes em dois níveis. No primeiro nível devem ser perspectivadas as necessidades de formação de largo espectro que se insiram numa leitura da necessidade enquanto conceito subjetivo - a necessidade reside no orientador em situação concreta de trabalho; enquanto conceito dotado de alguma inevitabilidade – a necessidade constitui premissa de melhoria do planeamento da formação, e também enquanto conceito dotado de flexibilidade para se ajustar ao dinamismo próprio da atividade de orientação. E ainda enquanto conceito que envolve a instituição de pertença cujos objetivos estruturam a ação dos orientadores. Num segundo nível, muito mais operativo, o instrumento a criar e validar deve poder concretizar-se numa aplicação simples e rápida para informar em tempo útil a elaboração de planos de formação e de desenvolvimento profissional a propor pelas instituições universitárias aos seus docentes e a orientar a criação de condições para que se possam materializar e avaliar.

Em síntese, a presente tese sustenta, conforme suspeitávamos, que a investigação sobre a formação de professores no ensino superior, malgrado o número exponencial de investigações a que assistimos na última década, é ainda um campo na sua infância e que ainda requer um grande esforço de exploração. Consideramos, por isso, que o conhecimento até agora produzido decorrente destes esforços resulta em muitas situações da necessidade de dar resposta ou encontrar respostas a situações concretas, procurando encontrar fundamentação suporte para a implementação de estratégias/métodos ou elucidar sobre aspetos muito limitados. Poucos se podem considerar de investigação fundamental sobre a caracterização do fenómeno ou mesmo sobre a possibilidade de encontrar modelos compreensivos, heurísticos, que assumam um papel estável e estruturante para a construção do conhecimento nesta área. Assim, os resultados que a literatura nos apresenta é ainda fragmentado, casuístico e em muitas situações aplicável ou caracterizador apenas de situações concretas.

Concluímos ainda que, a formação contínua de docentes do ensino superior na área da Pedagogia deverá considerar as dimensões encontradas, e partir de um pressuposto base sobre a necessidade de explicitar com muito rigor epistemológico e metodológico a sua pertinência, clarificando o seu contributo para o exercício da docência.

Colocámo-nos várias questões iniciais que aqui relembremos. *Como poderemos descrever o conhecimento profissional do docente universitário (o detido e o desejado)? Que saberes e competências são detidos em comum por qualquer docente universitário? Como se adquirem e desenvolvem esses saberes e essas competências? Que especificidades são as da docência no contexto universitário? Que modelos de formação podem/devem ser implementados face às exigências que recaem hoje sobre o ensino universitário?*

Contribuímos para responder, no limiar da função particular de orientador, a estas questões construindo uma matriz de dimensões que permitem enquadrar as respostas na perspetiva do docente universitário como um profissional.

Um primeiro passo para se avançar de forma mais sólida com estudos e propostas e, seguramente, um primeiro passo para se desenhar um muito necessário estudo sistematizador dos milhares de estudos que têm sido desenvolvidos na última década.

Num campo de estudo muito fragilmente trabalhado, mas crescentemente invocado para resolver problemas da sociedade contemporânea, julgamos ter feito uma incursão inicial promissora. Considerando o trabalho feito e o nosso conhecimento e experiência na investigação sobre a formação dos professores do ensino não superior, entendemos que um avanço seria o de aprofundar a linha que concebe o exercício docente universitário como o de um profissional do Ensino orientado para a aprendizagem do estudante. Isto é, um profissional sustentado por um saber cientificamente construído e orientado para uma ação – contribuir para a aprendizagem do estudante.

Considerado o nível elevado desse exercício urge repensar o papel e exigência científica do saber em Educação/ Formação necessário para a orientação assumida como parte da docência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., Valente, M. O. et al. (Coord.) (1999). *Estudo sobre a avaliação dos docentes do ensino superior: desenvolvimento de instrumentos de avaliação de desempenho*. Lisboa: Direção-Geral do Ensino Superior. Retirado de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4211/1/DGES%20-%20Estudo%20sobre%20a%20avalia%20c3%a7%20c3%a3o%20dos%20docentes%20do%20ensino%20superior.pdf>
- Aitkin, D. (2013). *Teaching versus research: the great dilemma for universities*. Retirado de: <http://donaitkin.com/teaching-versus-research-the-great-dilemma-for-universities/>.
- Åkerlind, G., & McAlpine, L. (2017). Supervising Doctoral Students: Variation in Purpose and Pedagogy. *Studies in Higher Education*, 42(9), 1686-1698.
- Albarello, L., & Rímoli, M. C. (2006). Acerca de las estrategias de trabajo académico en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(6).
- Albarello, L., et al. (1995). *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Altbach, P. G. (1977). Introduction: Notes on the Study of the Academic Profession. *Higher Education*, 6(2), 131-134.
- Altbach, P. G. (2014). Knowledge for the Contemporary University: Higher Education as a Field of Study and Training. In Rumbley, L. et al, *Higher Education: A Worldwide Inventory of Research Centers, Academic Programs, and Journals and Publications*. 3ª ed., 11-21. Nova Iorque: Center for International Higher Education, Boston College/Lemmens Media.
- Altbach, P. G. (2016). Global perspectives on higher education. Johns Hopkins University Press
- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*. Paris: UNESCO.
- Altet, M. (1994). *La Formation professionnelle des enseignants*. Paris: PUF.
- Altet, M. (1996). Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignant: une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique. C. Blanchard Laville e D. Fablet, L'analyse des pratiques professionnelles. Paris : L'Harmattan.
- Altet, M. (2001). As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, o saber analisar. In Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M., & Charlier, E. (Orgs.), *Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?* Porto Alegre: Artmed Editora, 23-35.

- Altet, M. (2002). *L'analyse de pratiques professionnelles*. Conference à l'IUFM d'Orléans-Bourgogne.
- Altet, M. (2012). Des rapports entre pédagogie, psychopédagogie et recherches de sciences de l'éducation en France. *Education Sciences & Society*, 3(2), 26.
- Amaral, A., & Magalhães, A. (2000). O conceito de stakeholder e o novo paradigma do ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(2), 7-28.
- Amaral, A., & Magalhães A. (2005). Implementation of Higher Education Policies: A Portuguese Example. In Gornitzka Å., Kogan M., & Amaral A. (Org.), *Reform and Change in Higher Education*. Berlim: Springer.
- Amaral, A., Correia, F., Magalhães, A., Rosa, M.J. Santiago, R. & Teixeira, P (2002) *O Ensino Superior Pela Mão Da Economia*. Matosinhos: CIPES.
- Amundsen, C., & McAlpine, L. (2009). 'Learning supervision': trial by fire. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(3), 331-342.
- Anderson, R. D. (2004). *European Universities from the Enlightenment to 1914*. Oxford: Oxford University Press.
- Arroteia, C. (1996). *O ensino superior em Portugal*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ash, M. (2006). Bachelor of What, Master of Whom? The Humboldt Myth and Historical Transformations of Higher Education in German-Speaking Europe and the US. *European Journal of Education*, 41(82), 245-267.
- Ashwin, P., Deem, R., & McAlpine, L. (2016). Newer Researchers in Higher Education: Policy Actors or Policy Subjects? *Studies in Higher Education*, 41(12), 2184-2197.
- Badley, G. (2002). A Really Useful Link Between Teaching and Research. *Teaching in Higher Education*, 7(4):443-455.
- Baker, V. L., & Lattuca, L. R. (2010). Developmental networks and learning: toward an interdisciplinary perspective on identity development during doctoral study. *Studies in Higher Education*, 35(7), 807-827. doi:10.1080/03075070903501887.
- Baker, V. L., & Pifer, M. J. (2015). Antecedents and outcomes: theories of fit and the study of doctoral education. *Studies in Higher Education*, 40(2), 296-310. doi:10.1080/03075079.2013.823936.
- Bao, Y., Kehm, B., & Ma, Y. (2018). From product to process. The reform of doctoral education in Europe and China. *Studies in Higher Education*, 43(3), 524-541.
- Baptista, A. (2013). Qualidade do Processo de Supervisão da Investigação Doutoral: Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro
- Barbier, J. M. (2010). Representações sociais e culturas de acção. *Cadernos de Pesquisa*, 40(140), 351-378

- Barbier, J. M. (2011) (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris :PUF
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Barnacle, R., & Dall'Alba, G. (2011). Research Degrees as Professional Education?. *Studies in Higher Education*, 36(4), 459-470.
- Barnacle, R., & Mewburn, I. (2010). Learning Networks and the Journey of "Becoming Doctor". *Studies in Higher Education*, 35(4), 433-444.
- Barnes, B., & Austin, A. (2009). The Role of Doctoral Advisors: A Look at Advising from the Advisor's Perspective. *Innovative Higher Education*, 33(5), 297-315.
- Barnes, B., Williams, E., & Archer, Sh. (2010). Characteristics That Matter Most: Doctoral Students' Perceptions of Positive and Negative Advisor Attributes. *NACADA Journal*, 30(1), 34-46.
- Barnett R., & Napoli, R. (Ed.)(2008), *Changing Identities in Higher Education Voicing Perspectives*. New York: Routledge, 27-39
- Barnett, R. (1992). Linking teaching and research. A Critical Inquiry. *Journal of Higher Education*, 63, 619-636.
- Barnett, R. (2000). Supercomplexity and the curriculum. *Studies in Higher Education*, 25(3), 255-265.
- Barnett, R. (2004). The Purposes of Higher Education and the Changing Face of Academia. *London Review of Education*, 2(1), 61-73.
- Bastalich, W. (2017). Content and Context in Knowledge Production: A Critical Review of Doctoral Supervision Literature. *Studies in Higher Education*, 42(7), 1145-1157.
- Bayardo, M. G. M. (2007). Experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33).
- Beaud, O. (2016). *La technostructure administrative a encore frappé : un énième rapport hostile aux universitaires français*. Retirado de <https://theconversation.com/la-technostructure-administrative-a-encore-frappe-un-enieme-rapport-hostile-aux-universitaires-francais-57608>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Bernardes, S. F. (2017). *Integra I&E – Promover a Integração da Investigação no Ensino Superior: O caso da Escola de Ciências Sociais e Humanas do ISCTE-IUL*. Relatório científico do projeto INTEGRA I&E. Lisboa: ISCTE-IUL.
- Berry, A. (2009). Professional and self-understanding as expertise in teaching about teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 305-318.

- Bertero, C. O. (2007). A docência numa universidade em mudança. *Cadernos EBAPE.BR, (SPE)*, 5. Retirado de <https://doi.org/10.1590/S1679-39512007000500003>.
- Bertrand, C. (2014). *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur. Rapport à la demande de la directrice générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle*. Paris: Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Bertrand, D., & Foucher, R. (2003). Les transformations du travail des professeurs des universités québécoises: tendances fondamentales et développements souhaités. *Revue des Sciences de L'Education*, XXIX(2), 353-374.
- Bitzer, E., & Wilkinson, A. (2009). Higher Education as a field of study and research. In Bitzer, E. (Ed.), *Higher Education in South Africa: a scholarly look behind scenes*. Stellenbosch: Sun Media, 369-408.
- Boehe, D. M. (2016). Supervisory Styles: A Contingency Framework. *Studies in Higher Education*, 41(3), 399-414.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2017). Investigación y docencia: de una relación problemática a una productiva. Aula Magna 2.0. *Revistas Científicas de Educación en Red*. [Blog]. Recuperado de: <https://cuedespyd.hypotheses.org/2641>
- Bolívar, A., & Ruano, R. (2014). Docencia e investigación en el contexto de la universidad actual. *Espaço Pedagógico*, 21(2), 380-402.
- Borges, C. (2001). Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação & Sociedade*, 22(74), 59-76
- Borges, M. C. (2013). Reforma da Universidade no contexto da integração europeia: o Processo de Bolonha e seus desdobramentos. *Educação e Sociedade, Campinas*, 34(122), 67-80.
- Boud, D. and Tennant, M. (2006). Putting doctoral education to work: challenges to academic practice, *Higher Education Research and Development*, 25 (3) 293-306.
- Boud, D. e Costley, C. (2007). From project supervision to advising: new conceptions of the practice. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(2), 119-130, DOI: 10.1080/14703290701241034
- Boud, D. e Lee, A. (2005) 'Peer learning' as pedagogic discourse for research education. *Studies in Higher Education*, 30(5) 501-516
- Boud, D. e Lee, A. (2008). Framing doctoral education as practice. In: D. Boud e A. Lee (Eds) *Changing Practices of Doctoral Education*. London: Routledge, 10-23

- Bourdoncle, R. (1991). La Professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Révue Française de Pédagogie*, 94, 73-91.
- Bourdoncle, R. (1993). La Professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Révue Française de Pédagogie*, 105, 83-119.
- Bourner, T., Bowden, R., & Laing, S. (2001). Professional Doctorates in England. *Studies in Higher Education*, 26(1), 65-83.
- Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate*. Princeton: Carnegie Foundation.
- Brennan, J., & Teichler, U. (2008). The future of higher education and of higher education research Higher education looking forward: an introduction. *Higher Education*, 56(3), 259-264.
- Brennan, J., Enders, J., Valimaa, J., Musselin, C., & Teichler, U. (2008). *Higher Education Looking Forward: an agenda for future research*. Estrasburgo: European Science Foundation.
- Brew, A. (1999). Research and teaching: changing relationship in a changing context. *Studies in Higher Education*, 24(3), 291-302.
- Brew, A. (2003). Teaching and Research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research and Development*, 22(1), 3-18.
- Brew, A. (2006). *Research and Teaching. Beyond the divide*. Nova Iorque: Palgrave
- Brew, A. e Peseta, T. (2004). Changing postgraduate supervision practice: a programme to encourage learning through reflection and feedback. *Innovations in Education and Teaching International*, 41(1) 5-22
- Brew, A., & Boud, D. (1995). Teaching and research: establishing the vital link with learning. *Higher Education*, 29(3) 261-273.
- Brouwer, N., & Korthagen, F. (2005). "Can Teacher Education Make a Difference?". *American Educational Research Journal* 42(1), 153-224.
- Bruce, C., & Stoodley, I. (2013). Experiencing higher degree research supervision as teaching. *Studies in Higher Education*, 38(2), 226-241.
- Bruce, C., Stoodley, I., & Pham, B. (2009). Doctoral Students' Experience of Information Technology Research. *Studies in Higher Education*, 34(2), 203-221.
- Burgess, R. G. (1997). *A pesquisa de terreno: uma introdução*. Oeiras: Celta Editora.
- Caballero, K., & Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 57-77.

- Cabrito, B. (2011). O ensino superior em Portugal: percursos contraditórios. *Revista Educativa – Goiânia*, 14(2), 2009-227.
- Caraça, J. M., Conceição, P., & Heitor, M. V. (1996). Uma perspetiva sobre a missão das universidades. *Análise Social*, XXXI (139), 1201-1233.
- Carapinheiro, G. (1993). Saberes e Poderes no Hospital. Uma sociologia dos serviços hospitalares. Porto: Edições Afrontamento
- Cardoso, S., Tavares, O., & Sin, C. (2019), Can you judge a book by its cover? Industrial doctorates in Portugal. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 9(3), 279-289.
- Carr, S., Lhussier, M., & Chandler, C. (2010). The supervision of professional doctorates: experiences of the processes and ways forward. *Nurse Education Today*, 30, 279-284.
- Carreras, J., & Perrenoud, Ph. (2008). El debate sobre les competencias en la enseñanza universitaria. *Cuadernos de Docencia Universitaria*, 5. Barcelona: Octaedro.
- Castelló, M., Pardo, M., Sala-Bubaré, A., & Suñe-Soler, N. (2017). Why Do Students Consider Dropping out of Doctoral Degrees? Institutional and Personal Factors. *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research*, 74(6) 1053-1068.
- Castells, M. (2002). *A Era da Informação: economia, sociedade e cultura, vol. 1*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. (2004). The rise of the network society. Oxford: Blackwell. Pub. cit. em Formosinho, M., & Reis, C. (2011). A Sociedade Digital e a (Re)Construção do Humano. *Revista Portuguesa de Pedagogia, n.º extra série*, 477-490.
- Catroga, F. (2007). Os modelos de universidade na Europa do século XIX. *Trajetos – Revista de História da UFC*, 5(9/10), 9-41.
- Cavallini, S., Soldi, R., Friedl, J., & Volpe, M. (2016). *Using the Quadruple Helix Approach to Accelerate the Transfer of Research and Innovation Results to Regional Growth*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- Charle, C. e Verger, J. (2012) Histoire des universités XIIe-XXIe siècle. Reedição da obra de 1994. Col Quadriga. Paris :PUF
- Charle, C. (2013). Jalons pour une histoire transnationale des universités. *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, 121, 21-42.
- Charle, C. e Verger, J. (1994). Histoire des universités XIIe-XXIe siècle. Que sais-je ? Paris : PUF.
- Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, formação de professores e globalização*. Porto Alegre: Artmed.

- Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação* 24, 5-15.
- Clark, B. (1997). The modern integration of research activities with teaching and learning. *Journal of Higher Education*, 68(3), 241-255.
- Clark, B. (Ed.) (1987). *Academic profession*. Berkeley: University of California Press.
- Clark, C., & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. 3.^a ed., 255-296. Nova Iorque: Macmillan.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. (2005). *Studying Teacher Education*. Nova Iorque: AERA/Routledge.
- Colbeck, C. (1998). Merging in a Seamless Blend. How Faculty Integrate Teaching and Research. *The Journal of Higher Education*, 69(6), 647-671.
- Comissão das Comunidades Europeias (CCE). (1995). *Ensinar e aprender rumo à sociedade cognitiva. Livro Branco sobre a Educação e a Formação*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Comissão das Comunidades Europeias (CCE). (2003). *O Papel das universidades na Europa do conhecimento*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Comissão Europeia (1994). *Crescimento, Competitividade, Emprego Os desafios e as pistas para entrar no século XXI. Livro Branco*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Comissão Europeia. (2009). Relatório sobre o progresso da garantia da qualidade no ensino superior. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Comissão Europeia. (2011). *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. Apoiar o crescimento e o emprego – Uma agenda para a modernização dos sistemas de ensino superior na Europa*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Comissão Europeia. (2016). *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões: Melhorar e Modernizar o Ensino*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Comissão Europeia. (2017). *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões sobre uma nova agenda da UE em prol do ensino superior*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2017. *A Modernização do Ensino Superior na Europa: Pessoal Académico – 2017*. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia.

- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice. (2017). *A Modernização do Ensino Superior na Europa: pessoal académico*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.
- Contreras, D. (1997). *La autonomia del profesorado*. Madrid: Morata.
- Costa F.; Sousa, S. e Silva, A (2014) Um modelo para o processo de orientação na pós-graduação. *Revista Brasileira de Pós Graduação*, 11(25), 823 - 852
- Costley, C., & Lester, S. (2012). Work-based doctorates: professional extension at the highest levels. *Studies in Higher Education*, 37(3), 257-269. doi:10.1080/03075079.2010.503344.
- Coutinho, C., & Lisboa, E. (2011). Sociedade da Informação, do Conhecimento e da Aprendizagem: desafios para a educação no século XXI. *Revista de Educação*, XVIII, 1, 5-22.
- Cruzeiro, M. E. (1970). A população universitária portuguesa: uma nota estatística. *Análise Social*, VIII (32), 721-740.
- Cruzeiro, M. E. (1988). A reforma pombalina na história da Universidade. *Análise Social*, vol. XXIV (100), 165-210.
- Cumming, J. (2010). Doctoral enterprise: a holistic conception of evolving practices and arrangements. *Studies in Higher Education*, 35(1), 25-39. doi:10.1080/03075070902825899.
- Cunha, I. (2006). Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32).
- Cunha, I., Morosini, M. & Baibich, T. (2019). Educação Superior em Contextos Emergentes. *Educar em Revista*, 35(75), 7-11.
- Danowitz, M. A. (2016). Power, jobs and bodies: the experiences of becoming a gender scholar in doctoral education. *Studies in Higher Education*, 41(5), 847-858. doi:10.1080/03075079.2016.1147720.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (1) 1- 44
- Darling-Hammond, L., & Youngs, P. (2002). Defining 'Highly Qualified Teachers: What does scientifically-based research actually tell us. *Educational Researcher*, 31(9), 13-25.
- De Ketele, J-M. (2003). L a formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: luces y sombras. *Revista de Educación*, 331, 143-169.
- De Ketele, J-M. & Rogiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudos de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

- De la Cruz Flores, G., Arceo, F. & Hernández, L. (2010). La labor tutorial en los estudios de posgrado. Rúbricas para guiar su desempeño y evaluación. *Perfiles Educativos*, 32 (130), 83-102.
- De la Cruz Tomé, M. (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de Educación*, 331, 35-66.
- Delany, D. (2009). *A Review of the Literature on Effective PhD Supervision*. Dublin: Centre for Academic Practice and Student Learning.
- Démilly, L. (1991). *Le collège; crise. mythes et métiers*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- Denis, C., Rege Colet, N. & Lison, Ch. (2019) Doctoral Supervision in North America: Perception and Challenges of Supervisor and Supervisee. *Higher Education Studies*, 9 (1) 30-39
- Descombes, V. (2009). *L'identité collective d'un corps enseignant*. Blogue La Vie des Idées.
- Donnay, J., & Romainville, M. (1996). *Enseigner à l'Université, un métier qui s'apprend?* Bruxelles: De Boeck.
- Dotta, L., Lopes, A., & Leite, C. (2019). O movimento do acesso ao ensino superior em Portugal de 1960 a 2017: Uma análise ecológica. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(146).
- Drucker, P. (2015). *Sociedade Pós-Capitalista*. Lisboa: Actual Editora.
- Dubar, C. (1995). *La socialisation – construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Dubar, C., & Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris: Armand Colin.
- Duroselle, J. B. (1990). *História da Europa*. Lisboa: D. Quixote.
- Elmgren, M., Forsberg, E., Lindberg-Sand, Å., & Sonesson, A. (2016). *The formation of doctoral education*. Lund: Joint Faculties of Humanities and Theology, Lund University.
- Enders, J., & Teichler, U. (1997). A victim of their own success? Employment and working conditions of academic staff in comparative perspective. *Higher Education* 34(3), 347-372.
- Endrizzi, L. (2011). *Savoir enseigner dans le supérieur: un enjeu d'excellence pédagogique*. Dossier d'actualité veille et analyses, 64. Lyon: Institut Français de l'Éducation.
- Endrizzi, L. (2017a). *Recherche ou enseignement: faut-il choisir?*. Dossier de veille, 116. Lyon: Institut Français de l'Éducation, 1-48
- Endrizzi, L. (2017b). *L'Avenir de l'université est-il interdisciplinaire?*. Dossier de veille de l'IFÉ, 120. Lyon: Institut Français de l'Éducation.

- Endrizzi, L. (2018). *1968-2018 – 50 ans de réforme à l'Université*. Lyon: Institut Français de l'Éducation.
- Entwistle, N. (2009). *Teaching for understanding at university: deep approaches and distinctive ways of thinking*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Esteban Bara, F., & Maestre, B. (2016). *Quo vadis, Universidad?*. Barcelona: UOC Ed.
- Esteban Bara, F., & Martínez, M. (2012). ¿Son universidades todas las universidades? La universidad como comunidad ética. *Bordón*, 64(3), 77-92.
- Esteves, M. (2008). Para a excelência pedagógica do ensino superior. *Revista Sísifo*, 7, 101-110.
- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 37-48.
- Estrela, A. (1992). *Pedagogia, Ciência da Educação?*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2001). Questões de profissionalidade e de profissionalismo docente. In Teixeira, M. (Org.), *Ser professor no limiar do século XXI*. Porto: ISET, 113-142.
- Estrela, M. T. (2014). Velhas e novas profissionalidades, velhos e novos profissionalismos: tensões, paradoxos, progressos e retrocessos. *Investigar em Educação*, 2, 5-30.
- Estrela, M. T. (2015). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In Caetano, A. P., Rodrigues, Â., & Esteves, M. (Org.), *As Ciências da Educação na obra de Maria Teresa Estrela*. Lisboa: Educa, 43-57.
- Etzkowitz H., Ranga, M., Benner, M., Guarany, L., Maculan, A. M., & Kneller, R. (2008). Pathways to the entrepreneurial university: towards a global convergence. *Science and Public Policy*, 35(9), 681-695.
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (1995). The Triple Helix---University-Industry-Government Relations: A Laboratory for Knowledge-Based Economic Development. *EASST Review* 14, 14-19.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). (2015) *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. (2015). Bruxelas, Belgica.
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2018. *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- European University Association (EUA) (Coord.) (2010a). *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*. By Sursock, A., & Smidt, A. Bruxelles: EUA
- European University Association (EUA), (2015). *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*. By Sursock, A. Bruxelles: EUA
- European University Association (EUA), (2018). *Trends 2018 Learning and teaching in the European Higher Education Area*. By Gaebel, M. e Zhang, T. Bruxelles: EUA.
- European University Association. (EUA)(2010b). *Salzburg II Recommendations European universities' achievements since 2005 in implementing the Salzburg Principles*.
- European University Association. (EUA)(2016). *Doctoral Education – Taking Salzburg forward implementation and new challenges*. Bruxelles: EUA.
- European University Association. (EUA)(2020). *Europe's Universities Shaping the Future* EUA Strategic Plan. Bruxelles: EUA.
- European University Association. (EUA). (2005). *Doctoral Programmes for the European Knowledge Society. Report on the eEUA doctoral programmes project*. Bruxelles: EUA
- European University Association. (EUA). (2007). *Report Doctoral Programmes in Europe's Universities: Achievements and Challenges Prepared for European Universities and Ministers of Higher Education*. Bruxelles: EUA
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.
- Evetts, J. (2003). The sociological analysis of professionalism. Occupational change in the modern world. *International Sociology*, 18(2), 395-415.
- Evetts, J. (2006). Trust and professionalism: Challenges and occupational changes. *Current Sociology*, 54(4), 515–531.
- Fanghanel, J. (2012). *Being an academic*. Londres: Routledge.
- Fanghanel, J., & Trowler, P. (2007). *New Academic Identities for a New Profession? Situating the Teaching Dimension of the Academic Role in a Competitive Enhancement Context*. In RESUP 2007. Les Universités et leurs marchés, Paris, 1-3 fevereiro 2007.
- Fastuca, L. e Wainerman, C. (2015) La dirección de tesis de doctorado: ¿una práctica pedagógica?. *Perfiles Educativos*, 37 (148), 156-171
- Faure, S., Soulié, Ch. & Millet, M. (2005). *Enquête exploratoire sur le travail des enseignants chercheurs. Vers un bouleversement de la "table des valeurs académiques"?*. – Rapport d'enquete 2005. Retirado de http://www.liens-socio.org/IMG/pdf/Faure_Soulie_Millet_2005_-_Le_travail_des_enseignants-chercheurs.pdf
- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *RELIEVE*, 16(2), 1-27.

- Feixas, M., & Zellwewer, F. (2020). Premios docentes com impacto: más allá del reconocimiento a la excelencia. *Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 193-209.
- Fenge, L.-A. (2012). Enhancing the Doctoral Journey: The Role of Group Supervision in Supporting Collaborative Learning and Creativity. *Studies in Higher Education*, 37(4), 401-414.
- Fenstermacher, G. (1997). On narrative. *Teaching and Teacher Education*, 13(1) 119-124
- Ferenc, A., & Mizukami, M. (2005). *Formação de professores, docência universitária e o aprender a ensinar*. Comunicação ao VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: Que Referencial?*. Porto: Porto Editora.
- Fillery-Travis, A. J. (2014). The framework of a generic DProf programme – a reflection on its design, the relational dimension for candidates and advisers and the potential for knowledge co-creation. *Studies in Higher Education*, 39(4), 608-620. doi:10.1080/03075079.2012.729031.
- Fillery-Travis, A. J., & Robinson, L. (2018). Making the familiar strange – a research pedagogy for practice. *Studies in Higher Education*, 43(5), 841-853. DOI: 10.1080/03075079.2018.1438098.
- Flick, U., (2005). *Métodos qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar – Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Folch, M., Ceacero, D., & Feixas, M. (2012). Tensiones entre las funciones docente e investigadora del profesorado en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 343-367.
- Formosinho, M., & Reis, C. (2011). A Sociedade Digital e a (Re)Construção do Humano. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, n.º extra série, 477-490
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Frick, M. e Glosoff, H. (2013). Becoming a Supervisor: Qualitative Findings on Self-Efficacy Beliefs of Doctoral Student Supervisors-in-Training. *The Professional Counselor*, 4 (1) 35-48
- Fumasoli, T., Goastellec, G., & Kehm, B. (Eds.) (2015). *Academic Work and Careers in Europe: trends, challenges, perspectives*. Nova Iorque: Springer.
- Garrido, J. L. G. (2009). Futuro de la universidad o universidad del futuro. *Revista Fuentes* 9, 9-25.

- Gaspar, I; Seabra, F; Neves, C. (2012) - A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 29-57
- Gatfield, T. (2005). An Investigation into PhD Supervisory Management Styles: Development of a dynamic conceptual model and its managerial implications. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(3), 311-325.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito*. Oeiras: Celta.
- Giannakis, M., & Bullivant, N. (2016). The massification of higher education in the UK: Aspects of service quality. *Journal of Further and Higher Education*, 40(5), 630-648, DOI: 10.1080/0309877X.2014.1000280.
- Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1) 87-100.
- Gil, A. R., & Irarreta, A. A. (2010). *Formación de Formadores después de Bolonia*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Gingras, Y., & Roy, L. (Org.) (2006). *Les transformations des universités du XIIIe au XXIe siècle*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Godet, M. (1988). Défis et crise mondiale des systèmes éducatifs. *Futuribles*, 118, 45-62.
- González-Ocampo, G. & Castelló, M. (2019). Research on doctoral supervision: what we have learnt in the last 10 years? In: Tanya M. M.; Marc Clarà; Patrick A. D. (Editors) *Traversing the Doctorate Reflections and Strategies from Students, Supervisors and Administrators*, 117-141. Springer.
- Goodson, I. (2008). A representação dos docentes: trazer de volta os professores. In *Conhecimento e vida profissional: estudos sobre educação e mudança*, Goodson, I. (Org.). Porto: Porto Ed.
- Green, B., & Lee, A. (1995). Theorising Postgraduate Pedagogy. *Australian Universities' Review*, 2, 40-45.
- Grignon, C., & Gruel, L. (1999). *La vie étudiante*. Paris: PUF.
- Grossman, P. (1990). *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 273-289.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In Denzin, N., & Lincoln, Y. (Org.), *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage, 105-117.

- Hakala, J. (2009). Socialization of junior researchers in new academic research environments: two case studies from Finland. *Studies in Higher Education*, 34(5), 501-516.
doi:10.1080/03075070802597119.
- Halse, C. (2011). 'Becoming a supervisor': the impact of doctoral supervision on supervisors' learning. *Studies in Higher Education*, 36(5), 557-570.
doi:10.1080/03075079.2011.594593.
- Halse, C., & Malfroy, J. (2010). Retheorizing doctoral supervision as professional work. *Studies in Higher Education*, 35(1), 79-92. doi:10.1080/03075070902906798.
- Hancock, S., & Walsh, E. (2016). Beyond Knowledge and Skills: Rethinking the Development of Professional Identity during the STEM Doctorate. *Studies in Higher Education*, 41(1), 37-50.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*. Londres: Cassell PLC.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw Hill.
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151-182.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hattie, J., & Marsh, H. (1996). The relationship between research and teaching: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 507-542.
- Healey, M. (2005). Linking research and teaching to benefit student learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 29(2), 183-201.
- Healey, M., & Jenkins, A. (2009). *Linking discipline-based research and teaching through mainstreaming undergraduate research and inquiry*. Warwick.AC.UK.
- Hess, F. (2009). Revitalizing teacher education by revitalizing our assumptions about teaching. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 450-457.
- Hicks, M., Smigiel, H., Wilson, G., & Luzeckyj. (2010). *Preparing academics to teach in higher education: final report*. Sidney: Australian Learning and Teaching Council.
- Hockey, J. (1991). The Social Science PhD: A Literature Review. *Studies in Higher Education*, 16(3), 319-332.
- Hockey, J. (1994). *New Territory: Problems of Adjusting to the First Year of a Social Science PhD*. *Studies in Higher Education*, 19 (2), 177-190
- Hockey, J. (1996a). *A Contractual Solution to Problems in the Supervision of PhD Degrees in the UK*. *Studies in Higher Education*, 21(3), 359-371.

- Hockey, J. (1996b). Strategies and tactics in the supervision of UK social science PhD students. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 9(4), 481-500.
- Holley, K. (2009). Animal research practices and doctoral student identity development in a scientific community. *Studies in Higher Education*, 34(5), 577-591.
doi:10.1080/03075070802597176.
- Hopwood, N. (2010a). Doctoral experience and learning from a sociocultural perspective. *Studies in Higher Education*, 35(7), 829-843. doi:10.1080/03075070903348412.bao
- Hopwood, N. (2010b). A sociocultural view of doctoral students' relationships and agency. *Studies in Continuing Education*, 32(2), 103-117.
- Hornsby, D. J., & Osman, R. (2014). Massification in higher education: large classes and student learning. *Higher Education*, 67(6), 711- 719. doi.org/10.1007/s10734-014-9733-1.
- Hoyle E (1974) Professionalism, professionalism and control in teaching. *London Educational Review* 3(2), 13-19
- Huberman, A. M., & Milles, M. B. (Org.) (2002). *The qualitative researcher's companion*. Londres: Sage Publications.
- Ingersoll, R. M., & Collins, G. J. (2018). The Status of Teaching as a Profession. In Ballantine, J., Spade, J., & Stuber, J. (Eds.), *Schools and Society: A Sociological Approach to Education*, 6.^a ed, 199-213. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Jenkins, A. (2004). A Guide to the Research Evidence on Teaching-Research Relations. The Higher Education Academy Uk.
- Jenkins, A. (2009). Research-Teaching Linkages: enhancing graduate attributes. Overview: the aims, achievements and challenges from the Enhancement Theme. The Quality Assurance Agency for Higher Education. <http://www.enhancementthemes.ac.uk/>
- Jones, M. (2013). Issues in Doctoral Studies – Forty Years of Journal Discussion: Where have we been and where are we going? *International Journal of Doctoral Studies*, 8, 83-103.
- Jones. M. (2018). Contemporary trends in professional doctorates. *Studies in Higher Education*, 43(5), 814-825.
- Junges, K., & Behrens, M. (2016). Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior. *Educar em Revista*, 59, 211-229.
- Kandlbinder, P., & Peseta, T. (2009). Key concepts in postgraduate certificates in higher education teaching and learning in Australasia and the United Kingdom. *International Journal for Academic Development*, 14(1), 19-31.
- Kehm, B. (2007). Quo Vadis Doctoral Education? New European Approaches in the Context of Global Changes. *European Journal of Education*, 42(3) 307-319.

- Kehm, B., & Teichler, U. (Eds.) (2013). *The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges*. Nova Iorque: Springer.
- Kehm, B., Shin, J., & Jones, G. (2018). Doctoral Education and training – a global convergence? In Shin, J. (Ed.), *Doctoral Education for the Knowledge Society*. Nova Iorque: Springer, 237-255.
- Kember, D., & Kwan, K. (2000). Lecturers' Approaches to Teaching and Their Relationship to Conceptions of Good Teaching. *Instructional Science* 28(5): 469-490.
- Kiley, M. (2011). Developments in research supervisor training: causes and responses. *Studies in Higher Education*, 36(5), 585-599. doi:10.1080/03075079.2011.594595.
- Kerr, C. (1987). A critical age in the university world: accumulated heritage versus modern imperatives. *European Journal of Education*, 22(2), 183-193.
- Kitagawa, F. (2005). Constructing Advantage in the Knowledge Society Roles of Universities Reconsidered: The case of Japan. *Higher Education Management and Policy*, 17(1), 45-62.
- Knight, P., Tait, J., & Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Higher Education*, 31(3), 319–339.
- Kogan, M., & Teichler, U. (Eds.) (2007). *Key Challenges to the Academic Profession*. Paris/Kassel: UNESCO Forum on Higher Education Research and Knowledge/International Centre for Higher Education Research.
- Kot, F. C., & Hendel, D. D. (2012). Emergence and Growth of Professional Doctorates in the United States, United Kingdom, Canada and Australia: A Comparative Analysis. *Studies in Higher Education*, 37(3), 345-364.
- Kuzhabekova, A., Hendel, D., & Chapman, D. (2015). Mapping Global Research on International Higher Education. *Research in Higher Education*, 56(8), 861-882.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants: Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris: PUF.
- Langevin, L., & Bruneau, M. (2000). *Enseignement Supérieure. Vers un nouveau scénario*. Paris: ESF.
- Lee, A. & Danby, S. (2012). *Reshaping Doctoral Education: International Approaches and pedagogies*. Nova Iorque: Routledge
- Lee, A. (2008). How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. *Studies in Higher Education*, 33(3), 267-281. doi:10.1080/03075070802049202.
- Lee, A., & Green, B. (2009). Supervision as metaphor. *Studies in Higher Education*, 34(6), 615-630.

- Lee, A., Brennan, M. e Green, B. (2009). Re-imagining doctoral education. Professional doctorates and beyond. *Higher Education Research & Development*, 28(3) 275-287
- Leite, C. (2008). De um lugar de exclusão ao reconhecimento de um lugar: questões pedagógico-didáticas na universidade do Porto. In Cordeiro, T., & Melo, M. (Org.), *Formação pedagógica e docência do professor universitário*. Recife: Ed Universitária.
- Leite, T. (2007). *A avaliação do processo de formação, uma estratégia formativa? Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Tese de Doutoramento).
- Lerbet, G. (1987). Formação de professores e alternância. In *As Ciências da Educação e a Formação de Professores. Comunicações do colóquio de 2-4 de Dez de 1986*. Lisboa: GEP /ME, 107-142.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boudin, G. (1990). *Investigação qualitativa – fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lester, S. (2004). Conceptualizing the practitioner doctorate. *Studies in Higher Education*, 29(6), 757-770. doi:10.1080/0307507042000287249.
- Locke, W., & Teichler, U. (Eds.) (2007). *The changing conditions for academic work and careers in selected countries*. Kassel: Jenior.
- Lopes, D., Vaz-Rebelo, M., & Pessoa, M. (2010). O ensino superior na atualidade e os desafios da aprendizagem: teorizações e prática docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 44(1), 143-167.
- López, R. (1965). *O nascimento da Europa*. Lisboa: Ed. Cosmos.
- Loughran, J. (2009) Is teaching a discipline? Implications for teaching and teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 189-203.
- Loureiro, C. (2001). *A docência como profissão*. Porto: Ed. ASA.
- Loxley, A. e Kearns, M. (2018). Finding a purpose for the doctorate? A view from the supervisors. *Studies in Higher Education*, 43(5) 826-840.
- Lüdke, M., Boing, L. A. (2004). Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1159-1180.
- Macfarlane, B. (2004). *Teaching with integrity: the ethics of higher education practice*. Londres: Routledge Falmer.
- Magalhães, A. (2006). A Identidade do Ensino Superior: a Educação Superior e a Universidade. *Revista Lusófona de Educação*, 7, 13-40.
- Malfroy, J. (2005) Doctoral supervision, workplace research and changing pedagogic practices, *Higher Education Research & Development*, 24:2, 165-178,

- Malfroy, J. (2011). The impact of university–industry research on doctoral programs and practices. *Studies in Higher Education*, 36(5), 571-584.
doi:10.1080/03075079.2011.594594.
- Malglaive, G. (1995). *Ensinar adultos. Trabalho e Pedagogia*. Porto: Porto Ed.
- Manathunga, C. (2005) The development of research supervision: “Turning the light on a private space”, *International Journal for Academic Development*, 10(1), 17-30.
- Manathunga, C. (2007). Supervision as Mentoring: The role of power and boundary crossing. *Studies in Continuing Education*, 29, (2) 207-221
- Manathunga, C., Pitt, R., Cox, L., Boreham, P., Mellick, G., & Lant, P. (2012). Evaluating industry-based doctoral research programs: perspectives and outcomes of Australian Cooperative Research Centre graduates. *Studies in Higher Education*, 37(7), 843-858.
doi:10.1080/03075079.2011.554607.
- Mantai, L. (2017). Feeling like a researcher: experiences of early doctoral students in Australia. *Studies in Higher Education*, 42(4), 636-650.
- Marcelo Garcia, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Marcelo Garcia, C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe: facteurs de changement, incidences et résistances dans l’enseignement secondaire. *Revue Française de Pédagogie*, 155, 111-142.
- Marshall, S. (2009). Supervising projects and dissertations. In: Fry, H., Ketteridge, S., & Marshall, S. *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education*, 3^a ed. Nova Iorque: Routledge, 150-165.
- Martin, A., & Russell, T. (2009). Seeing teaching as a discipline in the context of preservice teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 319-331.
- Martineau, S. (1999). Un champ particulier de la sociologie : les professions. In Tardif, M., et Gauthier, C. (Dir), *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec*. Quebec: Les Presses de l'Université Laval. 7-20.
- Martineau, S. (2011). Les professions: brève présentation pour se faire une idée. UQTR-CRIFPE-LADIPE.
- Martinsuo, M., & Turkulainen, V. (2011). Personal commitment, support and progress in doctoral studies. *Studies in Higher Education*, 36(1), 103-120.
doi:10.1080/03075070903469598.
- Martinsuo, M. and Turkulainen, V. (2011) Personal commitment, support and progress in doctoral studies. *Studies in Higher Education* 36 (1), 103–120

- Mas Torelló, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado*, 15(3), 195-211.
- Mas Torelló, O. e Olmos-Rueda, P. (2016). El profesor universitario en el espacio europeo de educación superior. La autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 21(69) 437-470.
- Massi, L. e Giordan, M. .(2017) Formação do orientador de pesquisas acadêmicas: um estudo bibliográfico nacional e internacional. *Revista Brasileira de Pós Graduação* 14.
- Mathey-Pierre, C., & Bourdoncle, R. (1995). Autour du mot «Professionnalité». *Recherche & formation*, 19, 137-148.
- Maxwell, T. (2003). From first to second generation Professional Doctorate. *Studies in Higher Education*, 279-291
- Maxwell, T. W., & Smyth, R. (2010). Research supervision: the research management matrix. *Higher Education*, 59(4), 407-422. DOI: 10.1007/s10734-009-9256-3.
- McMichael, P. (1993). *Starting Up as Supervisors: The Perceptions of Newcomers in Postgraduate Supervision in Australia and Sri Lanka*. *Studies in Higher Education*, 18(1), 15-26
- McNaughton, S., & Billot, B. (2016). Negotiating academic teacher identity shifts during higher education contextual change. *Teaching in Higher Education*, 21(6), 644-658.
- Menges, R., & Austin, A. (2001). Teaching in Higher Education. In Richardson, V. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 4^a ed. Washington: AERA, 1122-1156.
- Menjívar de Barbón, S. & Esteban Moreno, R. (2012). *Una mirada internacional a las competencias docentes universitarias: investigación en primera persona, profesores y estudiantes*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Minot, J. (1991). *Histoire des universités françaises*. Paris: PUF.
- Molitor, M. (2019). L'université aux risques de l'économie de la connaissance, ou quelles finalités pour l'université aujourd'hui?. *Les Cahiers de recherche du Girsef* 114, 10-34. Université de Louvain.
- Monteiro, A. R. (2015). *The teaching profession, present and future*. Londres: Springer.
- Montero, L. (2005). *A construção do conhecimento profissional docente*. Lisboa: Instituto Piaget
- Moreira, J. (2004). *Questionários: Teoria e Prática*. Lisboa: Eduções Almedina
- Murakami-Ramalho, E., Militello, M., & Piert, J. (2013). A view from within: how doctoral students in educational administration develop research knowledge and identity. *Studies in Higher Education*, 38(2), 256-271. doi:10.1080/03075079.2011.578738.

- Musselin, C. (2007). *Transformation of academic work: facts and analysis*. Research and Occasional Paper Series. Berkeley: University of California Press.
- Musselin, C. (2008). *Qui sont les universitaires? Que-sais-je?*. Paris: PUF.
- Musselin, C. (2010). *Les universitaires*. Paris: La Découverte.
- Nascimento, M. A. (2007). Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(2), 207-218.
- Neumann, R. (1992). Perceptions of the teaching-research nexus: a framework for analysis. *Higher Education*, 23(2), 159-171.
- Neumann, R. (1993). Research and scholarship: perceptions of senior academic administrators. *Higher Education*, 25(2), 97-110.
- Neumann, R. (1996). Researching the Teaching-Research Nexus: A Critical Review. *Australian Journal of Education*, 40(1), 5-18.
- Neumann, R. (2005) Doctoral differences : professional doctorate and PhDs compared. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(2) 173-188
- Neumann, R. (2005) Doctoral differences : professional doctorate and PhDs compared. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(2) 173-188
- Neumann, R. (2007). Policy and practice in doctoral education. *Studies in Higher Education*, 32(4), 459-473. doi:10.1080/03075070701476134.
- Neumann, R., & Tan, K. (2011). From PhD to initial employment: the doctorate in a knowledge economy. *Studies in Higher Education*, 36(5). 601-614.
- Neves, R. F. (2014). *A prática em contexto profissional na formação inicial: perspectivas de estudantes: contributos para a configuração profissional do educador de infância*. Lisboa: Instituto da Educação (Tese de Doutoramento).
- Nóbrega Therrien, S.M. (2016). *Questões sobre a docência universitária no Canadá*. Entrevista a Maurice Tardif. *Em Aberto*, 29(97), 133-140. Retirado de <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3175/2910>
- Nóvoa, A. (1987a). Les enseignants: à la recherche de leur profession. *European Journal of Teacher Education*, 17(1/2), 35-43.
- Nóvoa, A. (1987b). *Le temps des professeurs – analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal*. Lisboa: INIC.
- Nóvoa, A. (1991). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1993). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente: Histórias da Educação*. Lisboa: Asa.

- O'Connor, K., & Wisdom, J. (2014). *The preparation of University Teachers for Educational Development*. Londres: ICED.
- OECD (1987). *Post-Graduate Education in the 1980s*. Report by Blume, S. e Amsterdamska, O. Paris: OECD
- OECD (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society: VOLUME 1: Special features: Governance, Funding, Quality*. Introduction. Paris: OECD Publishing
- OECD. (1996). *Knowledge Bases for Education Policies*. Paris: OCDE.
- OECD. (2010). *Learning our lesson: review of quality teaching in higher education*. Paris: OECD Publishing.
- OECD.1998. *Redefining Tertiary Education*. Paris: OCDE.
- Oro, R. S. (Coord.) (2009). *Tutoría y atención personal al estudiante en la universidad*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Orozco, M. F. (2002). La asesoría de la tesis de doctorado. Una influencia permanente en la vida del investigador independiente. *Revista de la Educación Superior*, XXXI(3),124.
- Overall, N., Deane, K., & Peterson, E. (2011). Promoting doctoral students' research self-efficacy: combining academic guidance with autonomy support. *Higher Education Research and Development*, 30(6), 791-805.
- Pachane, G. G., & Pereira, E. M. A. (2004). A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. *Revista Iberoamericana de Educação*, 33(4).
- Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M., & Charlier, E. (2001). *Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?* Porto Alegre: Artmed Editora.
- Park, C. (2005). New Variant PhD: The changing nature of the doctorate in the UK. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(2), 189-207.
- Park, Ch. (2007). *Redefining the Doctorate*. Discussion Paper. Heslington York: The Higher Education Academy.
- Pearson, M. e Brew, A. (2002) Research Training and Supervision Development. *Studies in Higher Education*, 27 (2) 135-150
- Pearson, M., Cumming, J., Evans, T., Macauley, P. & Ryland, K. (2011) How shall we know them? Capturing the diversity of difference in Australian doctoral candidates and their experiences. *Studies in Higher Education*, 36(5) 527-542,
- Pearson, R., Secombe, I., Pike, G., & Connor, H. (1993) Employer demand for doctoral social scientists?, *Studies in Higher Education*, 18(1) 95-

- Pedró, F. (2009). Continuity and Change in the Academic Profession in European Countries. *Higher Education in Europe*, 34(3–4), 411-429.
- Peixoto, J. (1989). Alguns dados sobre o Ensino Superior em Portugal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 27/28, 167-188.
- Pelletier, G. (2010). De la professionnalisation en éducation: regard sur les directions d'établissement. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 24, 29-38.
- Pendi, A. I. (2000). *Historia de la Universidad en Europa*. Valência: Universitat de València.
- Pereira, D., Flores, A., & Niklasson, L. (2016). Assessment revisited: a review of research in assessment and evaluation in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(7), 1008-1032.
- Perrenoud, P. (1994). <<La>> formation des enseignants entre théorie et pratique. L'Harmattan.
- Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris: ESF.
- Pescador, J. E. (2003). Breve história de la formación psicopedagógica del profesorado universitario em España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 21-41.
- Petersen, E. B. (2007). Negotiating Academicity: Postgraduate Research Supervision as Category Boundary Work. *Studies in Higher Education*, 32(4), 475-487.
- Phillips, R. (2005). Challenging the Primacy of Lectures: The Dissonance between Theory and Practice in University Teaching. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 2(1).
- Picard, E. (2010). A história do ensino superior francês. Por uma abordagem global. *Educação*, 33(2) 145-155.
- Pilbeam, C., & Denyer, D. (2009). Lone scholar or community member? The role of student networks in doctoral education in a UK management school. *Studies in Higher Education*, 34(3), 301-318. doi:10.1080/03075070802597077.
- Pratt, N., Tedder, M., Boyask, R., & Kelly, P. (2015). Pedagogic Relations and Professional Change: A Sociocultural Analysis of Students' Learning in a Professional Doctorate. *Studies in Higher Education*, 40(1), 43-59.
- PRIDE Project . Zinner, L. (coord de projeto) Professionals in doctoral education. A handbook. Vienna: University of Vienna.

- Pritchard, R. (2004). Humboldtian values in a changing world: staff and students in German universities. *Oxford Review of Education*, 30(4), 509-528.
doi:10.1080/0305498042000303982
- Pull, K., Pferdmenges, B., & Backes-Gellner, U. (2016). Composition of Junior Research Groups and Phd Completion Rate: Disciplinary Differences and Policy Implications. *Studies in Higher Education*, 41(11), 2061-2077.
- Pyhältö, K., Vekkaila, J., & Keskinen, J. (2015) Fit matters in the supervisory relationship: doctoral students and supervisors perceptions about the supervisory activities, *Innovations in Education and Teaching International*, 52(1) 4-16
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1995). Manual de investigação em ciências sociais. Lisboa: Gradiva.
- Ramos do Ó, J., Almeida, M., Viana, J., Sanches, T., & Paz, A. (2019). Tendências recentes da investigação internacional sobre pedagogia do ensino superior: uma revisão da literatura. *Revista Lusófona de Educação*, 45, 205-221.
- Ramsden, P. (1998). Learning to lead e Higher Education. Psychology Press
- Ramsden, P., & Moses, I. (1992). Associations between research and teaching in Australian Higher Education. *Higher Education*, 23(3), 273-295.
- Reed, M. J. (2016). University massification and teaching non-traditional university students. In Arvanitakis, J., & Hornsby, D. (Org.), *Universities, the citizen scholar, and the future of higher education*. Nova Iorque: Palgrave McMillan.
- Rege-Colet, N., & Berthiaume, D. (2009). Savoir ou être? Savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires. In Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (Eds), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles: De Boeck, 137-162.
- Rey, O., & Feyfant, A. (2017). *Les transformations des universités françaises*. Lyon: Institut Français de l'Éducation.
- Rhoads, R. A., M. Zheng, and X. Sun. (2017). The methodological socialization of social science doctoral students in China and the USA. *Higher Education*, 73:335–351
- Rodrigues, A. (2006). *Análise de práticas e de necessidades de formação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rodrigues, M. L. (2002). *Sociologia das Profissões*. Oeiras: Celta Editora.
- Rodríguez Espinar, S. (2018). La Universidad: una visión desde “fuera” orientada al futuro. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 15-38.

- Roge-Colet, N., Berthiaume, D., & Vaud, H. (2009). Savoir ou être? Savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires. In Hofstetter R., et al., *Savoirs en transformation*. Bruxelas: De Boeck, 137-162.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-103.
- Romainville, M., & Rege Colet, N. (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelas: De Boeck.
- Rothblatt, S. (2006). Amalgamation and Meiosis in the History of Universities. In Gingras, Y., & Roy, L. (Dir.), *Les transformations des universités du XIIIe au XXIe siècle*, 223-245. Quebec: Presses de l'Université du Québec.
- Rowland, S. (1996). Relationships between teaching and research. *Teaching in Higher Education*, 1(1), 7-21.
- Rowland, S. (2000). *Teaching and research: a marriage on the rocks?* Paper presented at the European Conference on Educational Research, Edinburgh, 20-23 September 2000. Retirado de <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001622.htm>
- Ruiz Bueno, C., Mas Torelló, Ó., Tejada Fernández, J., & Navío Gámez, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de la Educación Superior*, vol. 37(146), 115-132.
- Rumbley, L., Altbach, Ph., Stanfeld, D., Shimmi, Y., Gayardon, A., & Chan, R. (2015). *Higher Education: A Worldwide Inventory of Research Centers, Academic Programs, and Journals and Publications*, 3.^a ed. Nova Iorque: Center for International Higher Education/Lemmens Media.
- Sambrook, S., Stewart, J., & Roberts, C. (2008). Doctoral supervision... a view from above, below and the middle!. *Journal of Further and Higher Education*, 32(1), 71-84.
- Samuelowicz, K., & Bain, J. (2001). Revisiting Academics' Beliefs about Teaching and Learning. *Higher Education* 41(3): 299-325.
- Santos, C., Pereira, F., & Lopes, A. (2016). Efeitos da intensificação do trabalho no ensino superior: da fragmentação à articulação entre investigação, ensino, gestão académica e transferência de conhecimento. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(1), 295-321.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Nova Iorque: Basic Books.
- Schon, D. (1987). Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions. São Francisco: Jossey-Bass.
- Schon, D. (1992). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

- Sense, A. J. (2016). Work-based research degrees: systematic cultivation through a University–industry network space. *Studies in Higher Education*, 41(6), 933-954. doi:10.1080/03075079.2014.966665.
- Servage, L. (2009). Alternative and professional doctoral programs: what is driving the demand? *Studies in Higher Education*, 34(7), 765-779. doi:10.1080/03075070902818761.
- Shavelson, R. J., & Stern, P. (1981). Research on teacher's pedagogical judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51, 455-498.
- Shulman, L. S. (1986a). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1986b). Paradigms and research programs in the study of teaching. In Wittrock, M. C. (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Nova Iorque: MacMillan, 3-36.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Shulman, L. S. (2004). *The wisdom of practice: essays on teaching, learning, and learning to teach*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, L. S. (2005a). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus, Cambridge*, 134(3), 52-59.
- Shulman, L. S. (2005b). To dignify the profession of the teacher: The Carnegie Foundation celebrates 100 years. *Change*, 37(5), 22-29.
- Soares, S., & Cunha, I. (2010). *Formação do professor. A docência universitária em busca de legitimidade*. Salvador: EDUFBA.
- Sordi, M. R. (2019). Teaching in higher education: interpellating meanings and challenges in educational training institutional spaces. *Educar em Revista*, 35(75), 135-154.
- Stake, R., (2000). Case Studies. In Denzin, N., & Lincoln, Y. (Org.), *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage, 435-454
- Stake, R., Contreras, G., & Arbesú, I. (2011). Evaluando la calidad de la universidad, particularmente su docencia. *Perfiles Educativos*, XXXIII, 155-198.
- Subirats, J. (2001). Universidad en España: ¿época de cambios o cambio de época?. *Educar*, 28, 11-39.
- Sverdlik, A., Hall, N., McAlpine, L., & Hubbard. K. (2018). The PhD Experience: A Review of the Factors Influencing Doctoral Students' Completion, Achievement, and Well-Being. *International Journal of Doctoral Studies*, 13, 361-388.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, 13.

- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Tardif, M. e Lessard, C. (1999b). Le travail enseignant au quotidien. Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999a). *Le Travail au quotidien: Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2008). *O ofício de professor. História, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Tardif, M., & Loiola, F. A. (2001). Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXVII(2), 305-326.
- Tavares, J. (1999). Formação do professor universitário em Portugal. *Revista Interuniversitária de Formação del Profesorado*, 34, 209-218.
- Tavares, J., & Pereira, A. S. (2004). Docência e aprendizagem no ensino superior. *Investigar em Educação* 3, 13-56.
- Tavares, O., Soares, D., & Sin, C. (2020). Industry–university collaboration in industrial doctorates: A trouble-free marriage?. *Industry and Higher Education*. XX, 1-9.
- Taylor, C. A. (2011). More than meets the eye: the use of videonarratives to facilitate doctoral students' reflexivity on their doctoral journeys. *Studies in Higher Education*, 36(4), 441-458. doi:10.1080/03075071003714115.
- Taylor, P. G. (1999). *Making sense of academic life: academics, universities and change*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education.
- Taylor, P. G. (2008). Being an academic today. In Barnett R., & Napoli, R. (Ed.), *Changing Identities in Higher Education Voicing Perspectives*. Nova Iorque: Routledge, 27-39.
- Taylor, R., Vitale, Th., Tapoler, C., & Whaley, K. (2018). Desirable qualities of modern doctorate advisors in the USA: a view through the lenses of candidates, graduates, and academic advisors. *Studies in Higher Education*, 43(5), 854-866.
- Taylor, S. (2008a) Thinking of research supervision as a form of teaching. *Research Supervision: an online journal*. Retirado de <http://www.lancaster.ac.uk/hr/OED/CPD/rsarchive/files/StanTaylor.pdf>
- Taylor, J. (2008b). Quality and Standards: The Challenge of the Professional Doctorate. *Higher Education in Europe*, 33 (1) 65-87
- Taylor, S. (2012). Changes in doctoral education. Implications for supervisors in developing early career researchers. *International Journal for Researcher Development*, 3(2), 118-138.
- Taylor, S. (2014). Towards a framework for the professional development of Doctoral Supervisors. *SDF Digest: A Practitioner Journal for HE Staff Development* n° 2, 74-87

- Taylor, S. (2019). *The research supervisor's bibliography*. Staffordshire: UK Council for Graduate Education.
- Taylor, S. e Beasley, N. (2005). *A handbook for doctoral supervisors*. London: Routledge
- Taylor, S., Kiley, M. e Humphrey, R. (2018). *A handbook for doctoral supervisors*. London: Routledge
- Teichler, U., Arimoto, A., & Cummings, W. (2013) *The Changing Academic Profession. Major Findings of a Comparative Survey*. Nova Iorque: Springer.
- Teodoro, A., Galego, C., & Marques, F. (2010). Do fim dos eleitos ao Processo de Bolonha: as políticas de educação superior em Portugal (1970-2008). *Em-Revista, Uberlândia*, 17(2), 657-691.
- The Dearing Report (1997), Higher Education in the learning society Main Report*. London: Her Majesty's Stationery Office 1997, Retirado de <http://www.educationengland.org.uk/documents/dearing1997/dearing1997.html>
- Torgal, L. R. (2000). *Caminhos e Contradições da(s) Universidade(s) Portuguesa(s)*. CEIS20: Universidade de Coimbra.
- Torgal, L. R. (2008). A Universidade entre a tradição e a modernidade. *Revista Intellectus*, 7(1), 1-40.
- Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J., & Prosser, M. (2000). Scholarship of teaching: a model. *Higher Education Research and Development* 19(2).
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between Teachers' Approaches to Teaching and Students' Approaches to Learning. *Higher Education* 37(1): 57-70.
- Trow, M. (1973). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education (ERIC Number: ED091983).
- Trow, M. (1996). Trust, markets and accountability in higher education: a comparative perspective. *Higher Education Policy*, 9(4), 309-324.
- Trow, M. (2007). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In Forest J., & Altbach, P. G. (Org.), *International Handbook of Higher Education*, pp. 243-280. Londres: Springer.
- Trowler, P., & Wareham, T. (2007). Re-conceptualising the “teaching – research nexus”. In *Enhancing Higher Education, Theory and Scholarship*. Proceedings of 30.^a HERDSA Annual Conference. Adelaide.
- Trowler, P., & Wareham, T. (2008). *Tribes, territories, research and teaching. Enhancing the teaching research nexus*. Final Report. Nova Iorque: Higher Education Academy.
- UNESCO (1996). *Educação um tesouro a descobrir Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Delors, J. et al. (1996). Porto: Ed. Asa.

- UNESCO. (1997). *Recomendação relativa à condição do pessoal docente do ensino superior. Resolução adoptada pela Conferência Geral na sua 29.ª sessão*. Paris: Unesco
- UNESCO. (1998). *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Towards knowledge societies: UNESCO world report*. Paris: UNESCO.
- Van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G., & Beishuizen, J. (2017). Developing a Teacher Identity in the University Context: A Systematic Review of the Literature. *Higher Education Research and Development*, 36(2), 325-342.
- Vehviläinen, S., & Löfström, E. (2016). 'I wish I had a crystal ball': discourses and potentials for developing academic supervising. *Studies in Higher Education*, 41(3), 508-524. doi:10.1080/03075079.2014.942272.
- Veiga, A., & Amaral, A. (2011). Uma interpretação do olhar da História sobre Bolonha. *História, Revista da FLUP*, IV(1), 29-40.
- Vieira, F. (2014). Para uma mudança profunda da qualidade da pedagogia na universidade. *Revista de Docencia Universitaria*, 12 (2), 23–39.
- Vieira, M. M. (1995). Transformação recente do Ensino Superior. *Análise Social*, XXX (131-132), 315-373.
- Villar Angulo, L. (Ed.) (1986). *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Welsh, J. M. (1981). The PhD Student at Work. *Studies in Higher Education*, 6(2), 159-162.
- Williamson, C. (2016). 'Views from the nano edge': women on doctoral preparation programmes in selected African contexts. *Studies in Higher Education*, 41(5), 859-873. doi:10.1080/03075079.2016.1147728.
- Wright, T., & Cochrane, R. (2000). Factors Influencing Successful Submission of PhD Theses. *Studies in Higher Education*, 25(2), 181-195.
- Xavier, A. e Leite, C. (2019). Mapeamento da Formação Pedagógica de docentes universitários nas Universidades Públicas Portuguesas. *Revista Lusófona de Educação*, 45, 109-123.
- Zabalza, M. (2004a). *O ensino universitário. Seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. A. (2004b). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos*, 6-7, 113-136.
- Zabalza, M. A. (2007). La didáctica universitaria. *Bordón*, 59(2-3), 489-509.
- Zabalza, M.A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

- Zago, N. (2006). Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 226-237.
- Zambo, D., Buss, R. R., & Zambo, R. (2015). Uncovering the Identities of Students and Graduates in a CPED-Influenced EdD Program. *Studies in Higher Education*, 40(2), 233-252.
- Zetlaoui, J. (1999). *Les universitaires et ses métiers*. Paris: L'Harmattan.
- Zinner, L. (Coord.) (2016). PRIDE Project. *Professionals in doctoral education*. A Handbook Vienna: University of Vienna

Legislação

- Lei n.º 5/73 de 25 de Julho da Presidência da República*. Diário do Governo, 1ª série, nº173 (1973). Disponível em www.dre.pt.
- Decreto-Lei n.º 402/73 de 11 de Agosto do Ministério da Educação Nacional - Gabinete do Ministro*. Diário do Governo, 1ª série, nº188 (1973). Disponível em www.dre.pt
- Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro da Assembleia da República, Diário da República, 1ª série, nº 237 (1986)*. Disponível em www.dre.pt.
- Decreto lei nº 74/2006 de 24 de Março do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior*. Diário da República, 1ª série, nº60 (2006). Disponível em www.dre.pt.
- Decreto-Lei n.º205/2009 de 31 de Agosto do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior*. Diário da República 1ª série, nº168 (2009). Disponível em www.dre.pt.
- Despacho n.º 2950/2015 de 23 de março da Universidade de Lisboa – Reitoria*. Diário da República, 2.ª série, nº 57 (2015). Disponível em www.dre.pt.
- Decreto lei nº65/2018 de 16 de Agosto da Presidência do Conselho de Ministros*, Diário da República, 1ª série, nº 157 (2018). Disponível em www.dre.pt.

Anexo 1 - Questionário

Orientação de estudantes em processo de doutoramento

Página 1

O presente questionário pretende conhecer perspetivas dos docentes universitários relativas à orientação de estudantes em processo de doutoramento.

Há, no plano nacional e internacional, uma variedade de palavras para designar o docente que, no ensino universitário, desenvolve atividade, com responsabilidade individual e institucional, na preparação de candidatos ao grau de doutor. No presente questionário a palavra orientador refere-se sempre a esse docente, trabalhe individualmente ou em equipas de orientação, e às atividades que desenvolve no exercício dessa função.

Obviamente não há respostas certas e erradas, mas apenas opinião que queremos seja o mais autêntica possível. Caso nunca tenha orientado estudantes em processo de doutoramento, reporte-se à sua experiência ou opinião sobre as questões colocadas. Sem ser retórica, pedimos e muito agradecemos a sua disponibilidade para colaborar connosco, respondendo ao presente questionário.

Garantimos a confidencialidade dos dados recolhidos e ficamos à disposição para quaisquer dúvidas ou comentários que deverão ser endereçados a Carolina Pereira (cmperreira@ie.u lisboa.pt), docente convidada no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, doutoranda em Educação na especialidade de Formação de Professores.

Responda, por favor, a cada questão selecionando a opção adequada ou introduzindo a informação solicitada.

Ano de Nascimento *

Género *

Em que ano finalizou o seu doutoramento (aprox) *

Área Científica do seu Doutoramento. ⓘ

Categoria Profissional *

☐ Professor catedrático

☐ Professor Associado

☐ Professor Auxiliar

☐ Outra. Indique qual.

Unidade Orgânica da UI a que pertence *

Página 3

Responda, por favor, a cada questão selecionando a opção adequada ou introduzindo a informação solicitada.

Nº de anos (aprox.) como docente no ensino superior

Nº de anos (aprox.) como orientador

Nº de teses (aprox.) doutorais concluídas (como orientador)

Nº de teses que está presentemente a orientar

Teve formação pedagógica formal para a ensinar na Universidade? *

☐ Sim

☐ Não

☐ Não, mas gostava de ter tido.

☐ Outra situação. Indique qual.

Teve formação pedagógica formal para a orientação estudantes em processo de doutoramento? *

☐ Sim

☐ Não

☐ Não, mas gostava de ter tido.

☐ Outra situação. Indique qual.

Indique a formulação que mais se aproxima da sua resposta quando tem de declarar socialmente a sua profissão. Escolha apenas uma das seguintes possibilidades.

Como declaro a minha profissão *

- ☐ Sou, indicando a área profissional em que se diplomou (por ex.: sou biólogo; sou jurista; sou educador de infância...)
- ☐ Sou investigador universitário.
- ☐ Sou professor universitário.
- ☐ Sou professor universitário em, indicando a área científica em que é docente (por ex. sou professor universitário em Direito)
- ☐ Sou professor universitário na Faculdade XX /Instituto da Universidade X
- ☐ Outra. Indique qual.

Indique o pressuposto que, para si, é o mais importante para aceitar orientar um estudante em processo de doutoramento. Escolha apenas uma das possibilidades de resposta.

O pressuposto mais importante para aceitar orientar um estudante... *

- ☐ Não é uma escolha pessoal, é uma atribuição institucional.
- ☐ O projeto tem de se inserir na minha área de especialidade.
- ☐ O projeto tem de integrar-se na(s) minha(s) linha(s) de investigação ou no desenvolvimento dos meus interesses de investigação.
- ☐ Outra. Indique qual.

Encontra seguidamente um conjunto de 10 itens relativos a missões da universidade. O que lhe pedimos é que nos diga quais são as cinco missões que considera mais relevantes, indicando no quadrado de resposta a hierarquia.

Missões da universidade

Selecione as 5 afirmações e classifique-as de acordo com o seu grau de importância, indicando a sua posição relativa.

Considere que o 1 indica a mais importante e o 5 indica a menos importante.

	Grau de importância
Formar docentes do ensino superior.	<input type="text"/>
Formar investigadores.	<input type="text"/>
Formar profissionais altamente qualificados para as empresas/organizações.	<input type="text"/>
Produzir conhecimento novo.	<input type="text"/>
Sustentar a inovação tecnológica.	<input type="text"/>
Prestar serviços de formação especializada a profissionais diplomados.	<input type="text"/>
Colaborar na resolução de problemas colocados pelo desenvolvimento social, económico ou cultural do país.	<input type="text"/>
Ensinar o conhecimento científico produzido e reconhecido, nas várias áreas de conhecimento.	<input type="text"/>
Prestar serviços especializados à comunidade.	<input type="text"/>
Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem património da humanidade.	<input type="text"/>

Considerando a função de orientação, pedimos-lhe que nos indique em que medida concorda com as seguintes afirmações.

A Finalidade do doutoramento é... *

	Discordo Totalmente	Discordo	Não tenho opinião	Concordo	Concordo Totalmente
... formar docentes do ensino superior.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... formar investigadores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... formar profissionais altamente qualificados para as empresas/organizações.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... produzir conhecimento novo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... sustentar a inovação tecnológica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... prestar serviços de formação especializada a profissionais diplomados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... colaborar na resolução de problemas colocados pelo desenvolvimento social, económico ou cultural do país.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... ensinar o conhecimento científico produzido e reconhecido, nas várias áreas de conhecimento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... prestar serviços especializados à comunidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem património da humanidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Considerando a função de orientação, pedimos-lhe que nos indique em que medida concorda com as seguintes afirmações.

O exercício da função de orientação... *

	Discordo Totalmente	Discordo	Não tenho opinião	Concordo	Concordo Totalmente
... requer mestria no saber científico na área da tese.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... requer mestria no plano metodológico-investigativo na área da tese.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... requer saber científico em Pedagogia (Ciências da Educação /Educação)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... requer, para além da mestria científica e metodológica, domínio de competências de elevado nível de teor marcadamente pedagógico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... requer exatamente os mesmos saberes e competências profissionais exigidos pela função de ensino em qualquer dos ciclos do ensino superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... requer formação pedagógica específica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... requer muita experiência de ensino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... requer muita experiência no campo da investigação científica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Considerando a função de orientação, pedimos-lhe que nos indique em que medida concorda com as seguintes afirmações.

São atividades do orientador ... *

Discordo Totalmente	Discordo	Não tenho opinião	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	-------------------	----------	---------------------

... acompanhar o trabalho de concepção da tese.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	... identificar e analisar de forma realista as necessidades de formação do doutorando.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... acompanhar o trabalho de execução da tese.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	... definir objetivos precisos e exequíveis para as reuniões periódicas com o doutorando.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... acompanhar o trabalho de preparação da defesa da tese.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	... estimular e incentivar o estudante, ao longo do processo, em ordem à consecução dos objetivos do projeto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... avaliar o trabalho de realização da tese.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	... conhecer e concretizar estratégias orientadas para potenciar a autonomia do doutorando.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... conduzir /dirigir o trabalho de realização da tese.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	... garantir a socialização do doutorando no meio académico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... validar cientificamente (tema, investigação; pesquisa e análise crítica da literatura...) o trabalho de realização da tese.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	... propor alternativas facilitadoras de decisões sobre o conteúdo e a metodologia do projeto de investigação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... controlar temporalmente a realização dos diferentes trabalhos envolvidos na elaboração da tese.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	... disponibilizar feedback útil em substância e no tempo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... ensinar nos domínios identificados como deficitários do doutorando (conhecimentos e competências).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	... fazer a revisão de texto (dos diferentes textos produzidos ao longo do processo)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... desenhar e organizar de atividade de formação diversificadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	... colaborar ativamente na procura de recursos (humanos, financeiros, bibliográficos, logísticos) para a implementação do projeto de investigação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... organizar sessões regulares de orientação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>						
J.. rentabilizar o tempo para debater ideias, discutir avanços, dificuldades e dúvidas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>						

Considerando a função de orientação, pedimos-lhe que nos indique em que medida concorda com as seguintes afirmações.

Na função de orientação encontro como desafios...

	Discordo Totalmente	Discordo	Não tenho opinião	Concordo	Concordo Totalmente
...as minhas condições de trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... a falta de formação pedagógica para o desempenho da função.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... a dificuldade de conciliação do tempo, por parte dos doutorandos, entre as suas atividades profissionais e o projeto de doutoramento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
a dificuldade de gestão do tempo, por parte dos doutorandos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... a insuficiente preparação metodológica dos orientandos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... a insuficiente preparação dos doutorandos na área científica em causa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... a necessidade de tempo para a minha atualização em metodologias de investigação recentes/innovadoras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... a necessidade de tempo para a minha atualização científica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Considerando a possibilidade de adquirir/ desenvolver saberes e/ou competências profissionais para o exercício da função de orientação, por via de formação específica, pedimos-lhe que, face às temáticas propostas nos itens que se seguem, nos indique em que medida considera a sua relevância para a função de orientação, e ainda o seu eventual interesse em frequentar formação nessa temática.

Para cada item indique a sua apreciação quer em termos de relevância para a função de orientação, quer em termos do seu interesse em ter formação. *

	Nada Relevante	Pouco Relevante	Não tenho opinião	Relevante	Muito Relevante	Interesse em frequentar Formação
						-- - + ++
Modelos e metodologias de formação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Modelos e estilos de supervisão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprendizagem nos adultos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprendizagem em situação de formação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motivação de adultos para a aprendizagem e a formação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pedagogia no ensino superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pedagogia doutoral (específica do doutoramento)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ética na formação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ética na investigação científica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Práticas de ensino no contexto do processo de doutoramento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Práticas de avaliação no contexto do processo de doutoramento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Políticas educativas nacionais relativas ao doutoramento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Políticas educativas na União Europeia relativas ao doutoramento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teoria e Desenvolvimento Curricular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Técnicas de comunicação (científica) escrita e oral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Técnicas de	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Técnicas de	1	2	3	4	5	6	7
recolha de dados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Técnicas de tratamento quantitativo de dados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Técnicas de tratamento qualitativo de dados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Técnicas de planeamento de design de investigação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Novas tecnologias aplicadas à orientação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Técnicas de revisão de texto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Técnicas de pesquisa bibliográfica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Técnicas de uso de ferramentas digitais para apoio à revisão da literatura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Técnicas de revisão crítica da literatura científica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Técnicas de feedback	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Técnicas de supervisão a distância	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Técnicas de tutoria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Técnicas de organização e de gestão das sessões individuais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Técnicas de organização e de gestão das sessões em pequenos grupos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estratégias de liderança aplicadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Técnicas de gestão de projetos de investigação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Técnicas de gestão de tempo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Técnicas de suporte à tomada de decisão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Técnicas de							

Técnicas de controle de emoções	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Técnicas de observação e de análise de situações de formação/orientação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Técnicas de suporte à relação pedagógica doutorando-orientador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Página 12

Há alguma informação ou sugestão que gostaria de acrescentar?
Muito obrigado pela sua colaboração!

--

» [Redirection to final page of Online Pesquisa \(alterar\)](#)

